



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen säätely ja pystyvyys oppimisessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Elokuu 2019
Henna Heikkinen

Ohjaaja: Auli Toom



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare – Author Henna Heikkinen		
Työn nimi - Arbetets titel Ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen säätely ja pystyvyys oppimisessa		
Title Regulation of learning and efficacy in university teachers` learning		
Oppiaine - Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Auli Toom	Aika - Datum - Month and year 8/ 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 102pp + 3 liitettä.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Ammattikorkeakoulun opettajien työ on laajentunut ja siirtynyt lähemmäksi työelämää yhteiskunnan ja ammattikorkeakoulu-uudistuksien myötä. Opettajien monipuoliset työtehtävät ja työympäristön laajentuminen vaativat opettajilta jatkuvaa oppimista alati muuttuvissa tilanteissa. On tärkeää kiinnittää huomio siihen, miten opettajat oppivat työssään ja millaiset oppimistilanteet ovat siihen otollisimpia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia oppimistilanteita ammattikorkeakoulun opettajat tunnistavat työssään sekä millaista heidän oppimisen itse- ja yhteissäätelystä on kyseisissä oppimistilanteissa. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan, millaista minä- ja ryhmäpystyvyyttä kyseisiin opettajien oppimistilanteisiin liittyy. Lopuksi tarkastellaan, miten oppimisen säätely ja pystyvyys näyttäytyvät erilaisissa oppimistilanteissa ja miten ne kytkeytyvät toisiinsa. Oppimisen säätelyä ja pystyvyyttä sekä niiden suhdetta toisiinsa ei ole juuri tutkittu ammattikorkeakoulun opettajien keskuudessa. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän tutkimukselliseen aukkoon.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, johon osallistui kahdeksan ammattikorkeakoulun opettajaa. Haastateltavilta kysyttiin myönteisiä ja kielteisiä oppimiskokemuksia ja tilanteita, millaisia tavoitteita opettajat asettivat oppimiselleen ja työnsä, millä keinoin opettajat pyrkivät kehittämään omaa osaamistaan, sekä kollegoiden suhdetta omaan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen sekä millaiset tekijät lisäsivät ja heikensivät heidän minäpystyvyyttään työssä. Haastattelut analysoitiin laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Lopuksi analysoitiin oppimisen säätelyä ja pystyvyyttä sekä niiden keskinäistä suhdetta merkityksellisissä oppimistilanteissa.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Ammattikorkeakoulun opettajien merkityksellisemmät oppimiskontekstit olivat ammatillinen yhteisö, opetustyö sekä informaaliset oppimistilanteet. Reflektointi näyttyi opettajien oppimisen säätelyssä, lisäksi erilaisten strategioiden käyttö ja monitorointi olivat ilmeisiä. Oppimisen yhteissääteily paikantui muun muassa tiimeissä ja verkostoissa tapahtuvaan oppimissisältöjen suunnittelu- ja kehittämistoimintaan. Oppimisen säätelyn ja pystyvyyden piirteet nousivat esille eri oppimiskonteksteissa toisiaan tukevinä elementteinä. Opettajien oppimisen säätelyn ja pystyvyyden välisten suhteiden tarkastelu selvensi käsitteiden välistä suhdetta ja auttoi rakentamaan yksityiskohtaisempaa kuvaa opettajien oppimisesta erilaisissa oppimiskonteksteissa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord oppiminen, oppimisen itse- ja yhteissääteily, minä- ja ryhmäpystyvyys		
Keywords learning, self- and co-regulation of learning, self- and co-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Henna Heikkinen		
Työn nimi - Arbetets titel Ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen säätely ja pystyvyys oppimisessa		
Title Regulation of learning and efficacy in university teachers' learning		
Oppiaine - Läroämne – Subject General and adult education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Auli Toom	Aika - Datum - Month and year 8/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 102pp. +3 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Aims.</i> Diverse responsibilities and expanding work environments demand teachers to learn continuously in constantly changing conditions in Universities of Applied Sciences. It is important to investigate how teachers learn at work and elaborate the most opportune learning situations. The purpose of this study is to find out how teachers at Universities of Applied Sciences learn in their work environment and how they regulate their learning in various situations. This study aims to answer the following research questions: 1. What kind of meaningful learning situations do teachers at University of Applied Sciences describe? 2. Which aspects of self- and co-regulated learning do the teachers demonstrate in these situations? 3. Which aspects of self- and co-efficacy were related to the learning situations described by the teachers? 4. How were the aspects of self- and co-regulated learning and self- and co-efficacy related to the key learning situations?</p> <p><i>Methods.</i> The data consisted of semi-structured thematic interviews collected from eight teachers working at the University of Applied Sciences. The interviews contained questions about positive and negative learning experiences and the goals teachers set in terms of their learning and work. The interviews also aimed to find out how teachers seek to develop their own competences, to ascertain the relationship between colleagues and their own learning and competence as well as describe the factors that increase and decrease their self- and co-efficacy. The interview data were qualitatively content analysed by using an abductive strategy. The relationship between regulation and efficacy in the learning situations was then examined.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The most relevant learning contexts for teachers in University of Applied Sciences were professional community, teaching context and informal learning situations. Reflection appeared as a significant component of regulation of learning among teachers. Other evident components were the substantial use of different strategies and monitoring. Examination of the relationship between regulation of learning and efficacy clarified the relationship and helped to construct a more profound understanding of teachers' learning in various learning contexts.</p>		
Avainsanat – Nyckelord oppiminen, oppimisen itse- ja yhteissäätely, minä- ja ryhmäpystyvyys		
Keywords learning, self- and co-regulation of learning, self- and co-efficacy		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 JOHDANTO	2
2 JOHDATUS AMMATTIKORKEAKOULUN MUUTOSMAISEMAAN	5
2.1 Ammattikorkeakoulu- uudistuksen vaikutukset opettajan työhön	5
2.2 Ammattikorkeakoulun opettajan muuttuva työ	6
3. ITSE- JA YHTEISSÄÄTELY OPETTAJAN OPPIMISESSA	9
3.1 Oppimisen itse- ja yhteissäätelyn osaprosessit.....	12
3.2 Opettajan oppimisen itse- ja yhteissääteley	15
4. MINÄ- JA RYHMÄPYSTYVYYS OPETTAJAN TYÖSSÄ	21
4.1 Opettajien minäpystyvyys	21
4.2 Opettajien ryhmäpystyvyys työssä	22
4.3 Opettajan minä- ja ryhmäpystyvyyden tekijät.....	23
5 TUTKIMUKSEN TAVOITE	27
6 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	29
6.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko	29
6.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus	30
6.3 Aineiston analyysi	33
7 TULOKSET	37
7.1 Merkitykselliset oppimiskontekstit opettajien työssä.....	37
7.2 Itse- ja yhteissääteley opettajien oppimisessa	42
7.3 Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyys.....	56
7.4 Opettajien oppimisen itse- ja yhteissääteley sekä minä- ja ryhmäpystyvyys merkityksellisissä oppimistilanteissa	66
8 POHDINTA.....	74
8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset periaatteet	74
8. 2 Tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa.....	79
8.2.1 Opettajien merkitykselliset oppimiskontekstit.....	80
8.2.2 Oppimisen itse- ja yhteissääteley opettajien työssä.....	82
8.2.3 Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyys	85
8.2.4 Opettajien oppimisen itse- ja yhteissääteley sekä minä- ja ryhmäpystyvyys merkityksellisissä oppimistilanteissa.....	86

8.2.5 Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja	88
jatkotutkimusehdotuksia.....	88
LÄHTEET	92
LIITTEET	103
Liite 1. Saatekirje	103
Liite 2. Haastattelurunko.....	104
Liite 3. Tutkimuslupa	105

Kuviot

Kuvio 1. Oppimisen itse- ja yhteissääätelyprosessien vaiheet Zimmermania & Campilloa (2003) mukaillen.....	14
Kuvio 2. Pystyvyyden tunteen lähteet Luszczynska & Schwarzeria (2005) mukaillen	25
Kuvio 3. Opettajien tyypillinen aikajana merkityksellisistä oppimiskokemuksista.....	32
Kuvio 4. Analyysiprosessin kulku	36

Taulukot

Taulukko 1. Opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelyn piirteet	56
Taulukko 2. Opettajien minä- ryhmäpystyvyyden tekijät ja niiden piirteet	66
Taulukko 3. Itse- ja yhteissäätely sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden esiintyminen merkityksellisissä oppimistilanteissa	72

1 Johdanto

Työssä tapahtuvaa oppimista on ryhdytty tutkimaan 1990 -luvun loppupuolella, kiinnostuksen herätessä enemmän ympärillä tapahtuvista muutoksista ja niiden vaikutuksesta itse työn tekemiseen (Collinin, 2007). Työssä oppimisen taustalla on ajatus, jonka mukaan ammatillinen kasvu on koko työuran pituinen prosessi ja tämän vuoksi osaamisen ylläpito vaatii yksilöltä jatkuvaa päivittämistä alati muuttuvissa tilanteissa (Luukkainen, 2019; Niemi, 2005). Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset heijastuvat myös ammattikorkeakoulun opettajien työnkuvaan merkittäväällä tavalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Tämän vuoksi opettajien hankkimat pedagogiset perustaidot opettajakoulutuksessa eivät enää riitä nykyisessä yhteiskunnassa toteuttamaan ammatillisen opettajan roolia, vaan osaamista tulee kehittää koko työuran ajan (Luukkainen, 2019; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016; Kakkonen, 2016; Hiltunen & Lehtinen, 2002). Tällöin vastuu omasta oppimisesta ja osaamisesta jää pääsääntöisesti opettajalle itselleen, jolloin opettajan tulee itse tunnistaa uudet tilanteet ja niissä tarvittava osaaminen (Hiltunen & Lehtinen, 2002). Tämä vaatii opettajilta aktiivista oman oppimisen kontrollointia, kuten kykyä arvioida uusien tilanteiden vaatimuksia sekä kykyä suunnitella tarkoituksenmukaiset keinot uusien valmiuksien oppimiseksi (Zimmerman, 2002).

Kiinnostukseni lähteä tutkimaan ammattikorkeakoulun opettajien oppimista sai alkunsa luettuani ammattikorkeakoulu-uudistuksesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018), ja siitä koituneista muutoksista opettajien työssä. Uudistuksen sekä toimintaympäristöjen muutosten myötä ammattikorkeakoulun opettajien työmäärä on selkeästi lisääntynyt sekä itse työn vaatimukset ovat kasvaneet ja monipuolistuneet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Opettajien työ on muuttunut pirstaleisemmaksi ja laaja-alaisemmaksi kokonaisuudeksi, paikantuen yhä enemmän yhteistoimintaosaamisen kentälle, jolloin tiimi- ja yhteistyötaidot sekä vuorovaikutustaidot nousevat keskeisiksi opettajien taidoiksi (Savonmäki, 2007). Näin ollen kansainvälisyys, yhteistyö ja työelämälähtöisyys sekä tiimeissä toiminen ovat arvostettuja osaamisen kehittämisen elementtejä nykyisessä ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä (Koivis-

to, Koivunen, Korpela, Kortelainen, Korvenranta & Pakarinen, 2015; Helakorpi, 2006).

Ammattikorkeakoulun opettajien muuttuneen työn vaatimukset tarjoavat erittäin mielenkiintoisen kontekstin tutkia opettajien oppimista heidän työssään, johon lähestytään tässä tutkielmassa oppimisen itse- ja yhteissääätely käsitteiden kautta. Tarkastellessa oppimisen itse- ja yhteissääätelyä, on tarkoituksenmukaista ottaa huomioon myös opettajien pystyvyyskäsitykset. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu opettajien pystyvyyskäsityksien luovan edellytyksen oppimismotivaatiolle ja tehokkaalle itsesäätelylle (Bandura, 1991; Pajares, 2008). Opettajien pystyvyys käsitykset ohjaavat osaltaan myös tavoitteenasettelua ja vaivannäköä toimia tavoitteiden saavuttamiseksi (Pajares, 2008). Tämä havainto antaa mielenkiintoisen tutkimusaukon tutkia tarkemmin näiden käsitteiden ilmenemistä ammattikorkeakoulun opettajien oppimisessa.

Oppimisen säätelyn aikaisemmat tutkimustraditiot antavat kiinnostavia mahdollisuuksia tarkastella lähemmin opettajuutta, oppimisympäristöjä sekä opettajien oppimisen erinäisiä piirteitä. Opettajien oppimisen tutkimuksessa on aikaisemmin tutkittu paljon opettajaksi opiskelevien oppimista ja oppimisen säätelystä (ks. Saariaho, Pyhältö, Toom, Pietarinen & Soini, 2015). Tämän lisäksi oppimisen itsesäätelystä on tutkittu myös alakouluikäisten keskuudessa (ks. Kontturi, 2016). Erityisesti oppimisen itsesäätelyn tarkastelu on keskittynyt niin sanottuihin ideaalimalleihin, miten tulisi oppia ja mitä ylipäänsä opitaan (Hiltunen & Lehtinen, 2002). Tässä tutkielmassa on tärkeää kiinnittää huomio siihen, miten opettajat oikeasti oppivat, ja millaiset oppimistilanteet ovat siihen otollisimpia (Endedijk & Vermunt, 2013; Collin, 2009).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelyn piirteitä. Erityisesti kiinnostukseni kohteena on millaisia merkityksellisiä oppimistilanteita opettajat tunnistavat työssään sekä millaista heidän oppimisen itse- ja yhteissäätely on kyseisissä oppimistilanteissa. Lisäksi tarkastelen tutkimuksessa, millaista minä- ja ryhmäpystyvyyttä kyseisiin opettajien oppimistilanteisiin liittyy. Lopuksi tulen vielä tarkastelemaan kyseisten käsitteiden keskinäistä suhdetta merkityksellisissä oppimistilanteissa.

Oppimisen itse- ja yhteissäätelyn sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden välisen suhteen tarkasteleminen on kiinnostavaa, sillä aikaisempien tutkimusten valossa pystyvyyskäsityksillä on nähty olevan suuri merkitys yksilön kykyihin hyödyntää oppimisen itsesäätelytaitoja saavuttaakseen halutut tavoitteet (Pajares, 2008). Kyseisten ilmiöiden suhdetta ei ole myöskään juuri tutkittu ammattikorkeakoulun opettajien keskuudessa, mikä antaa erittäin hedelmällisen tarkastelukohteen ilmiöiden tarkemmalle tarkastelulle.

Seuraavissa luvuissa käsittelen ammattikorkeakoulun muutoksia ja siellä tapahtunutta opettajien muuttunutta työnkuvaa, jonka jälkeen tarkastelen lähemmin opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelystä opettajien oppimisessa sekä minä-ryhmäpystyvyyden esiintymistä opettajien työssä. Tämän jälkeen sijoitan käsitteet tutkimuskysymysteni kautta ammattikorkeakoulun kontekstiin sekä opettajien työhön. Analyysiluvussa kuvaan tutkimusaineiston keruun, analyysivaiheet ja käyttämäni tutkimusmenetelmät. Lopuksi esittelen tutkimustulokset ja pohdin tutkimuksen luotettavuuteen sekä tutkimusetiikkaan liittyviä näkökulmia. Pohdinnan jälkeen tarkastelen vielä saatujen tulosten suhdetta aikaisempiin tutkimuksiin ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia.

2 Johdatus ammattikorkeakoulun muutosmaisemaan

Viimeisen vuosikymmenen aikana ammattikorkeakoulu on muuttunut opettaja-vetoisesta luokkahuoneopetuksesta kohti opiskelijakeskeistä toimintatapaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Kakkonen, 2016). Käsitykset oppimisesta ja opetuksesta ovat muuttuneet, ja niiden myötä käytetyt opetusmenetelmät ovat osakseen saaneet uudenlaisia nyansseja. Uusien toimintakäytäntöjen jalkautuessa ammattikorkeakouluun on myös opettajien työ muuttunut perinteisestä opettajan työstä enemmän työelämärajapintaan, ja siellä tapahtuvaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan (Kakkonen, 2016). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien rooli ammattikorkeakoulun kehittämisessä ja opetussuunnitelmatyössä on saanut keskeisen roolin nykyisessä ammattikorkeakoulussa, ja asettaneet opettajat kiinnittämään huomiota oman osaamisen kehittämiseen.

2.1 Ammattikorkeakoulu- uudistuksen vaikutukset opettajan työhön

Ammattikorkeakoulu-uudistus toteutettiin vuosina 2014-2015¹ (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa ammattikorkeakoulujen edellytyksiä vastata joustavammin ja itsenäisemmin yhteiskunnan, työelämän, sekä alueiden muuttuviin tarpeisiin laadukkaan opetuksen sekä tutkimus- ja kehittämistyön avulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Uusi ammattikorkeakoululaki (932/2014) ja asetus (1129/2014) astui voimaan vuoden 2015 alussa. Uusilla toimilla tavoiteltiin läpinäkyvää, kannustavaa ja erityisesti ammattikorkeakoulun autonomiaa lisäävää hallinto- ja ohjausjärjestelmää (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Uudistuksen tarkoituksena on ollut vastata entistä itsenäisemmin ja joustavammin yhteiskunnan sekä työelämän muuttuviin kehittämistarpeisiin, laadukkaan opetuksen ja tutkimus ja kehittämistyön avulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuomat muutokset ja uudet toimintatavat ovat asettaneet myös ammatillisen opettajuuden uuteen valoon (Kakkonen, 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Opettajien tehtäviin kuuluu nykyään opetustyön lisäksi myös tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitystyö, jolloin opettajan työ on muuttu-

¹ Uudistuksen taustalla opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2010 laatima selvitys, jossa tarkastelun kohteena oli ammattikorkeakoulun taloudellinen ja hallinnollinen asema, sekä toiminnan laatu ja vaikuttavuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015).

nut perinteisestä yksilöllisestä työskentelystä enemmän kohti kollegiaalisuutta (Auvinen, 2004). Tämä on laajentunut opettajien työnkuvaa myös yhteistöiden rakentajan ja ylläpitäjän rooliin (Auvinen, 2004). Uudistuksen tuomat muutokset korostavat erityisesti kansainvälisyyttä, työelämälähtöisyyttä ja tiimeissä toimimista, ja laajentavat opettajien työnkuvaa merkitsevästi (Koivisto ym., 2015; Innola & Mikkola, 2014; Honka, Lampinen & Vertanen, 2000). Engeström (2006) kuvaakin ammattikorkeakoulujen muutosta suurena ekspansiivisen oppimisen vaiheena, jossa ammattikorkeakoulun opettajien totutut roolit ja vastuut laajenevat oppimisprosessin kuluessa.

Työelämän ja toimintaympäristön nopea muuttuminen, kuten tietotekninen kehitys, alati kasvava projektitoiminta sekä kansainvälistyminen haastavat ammattikorkeakoulun opettajat jatkuvasti ammatilliseen ja pedagogiseen uudistumiseen (Kakkonen, 2016). Ammattikorkeakoulut eivät kehity vain hallinnollisilla päätöksillä ja muutoksilla, vaan ammattikorkeakoulujen tulevaisuus riippuu osaltaan paljon myös opettajien jatkuvasta osaamisen kehittymisestä, ja opettajien halusta innostua päivittäin uusista mahdollisuuksista kehittää omaa osaamistaan muutoksien äärellä (Luukkainen, 2019; Kunnari, 2018; Käyhkö, 2008).

2.2 Ammattikorkeakoulun opettajan muuttuva työ

”Ammatillinen opettajuus ei ole vain yksi ja samana pysyvä ilmiö, vaan se on ajassa määräytyvä, muuttuva ja suhteessa esimerkiksi työhön ja ammattialaan.”

Tiilikkala, 2004, 14

Tämän päivän nopeat muutokset vaativat ammattikorkeakoulun opettajilta omaksumaan paljon uutta ja toimimaan uusimman tiedon äärellä (Randi, Corno & Johnson, 2011; Tiilikkala, 2004). Moninaiset työtehtävät ja työympäristön laajentuminen työelämäraja-pintaan asettavat opettajille vaatimuksen hallita omaa toimintaa, ja kehittämään omaa osaamistaan päivittäisessä työssään. Tämä vaatii vahvaa oppimisen säätelyä, kuten taitoa säädellä ja tunnistaa itselle edulliset oppimisstrategiat sekä kyvyn reflektoida omaa toimintaa ja siinä tapahtu-

vaa oppimista. Oppiminen nähdäänkin asiantuntijuuden kehittymisen perustana, johon tulee kiinnittää huomiota tänä päivänä entistä tarkemmin (Richardson & Placier, 2001).

Opettajuuden muutosta ei voida kokonaan katsoa erillisenä omana muutoksena, vaan se tulee nähdä osana suurempaa yhteiskunnallista muutosta, jossa ammatillisella opettajalla on hyvin keskeinen rooli (Ballet & Kelchtermans, 2009). Ammattikorkeakoulun opettajan työtä voidaankin pitää näköalapaikkana suomalaiseen yhteiskuntaan sekä kansainvälisen yhteistyön kentille (Rauhala, 2004). Opettajien uudet osaamisvaatimukset yhä vahvemmin työelämäyhteyksistä sekä alueellisesta vaikuttavuudesta asettavat ammattikorkeakouluille vaatimuksen avautua ulospäin, jonka myötä opettajien työ on siirtynyt luokahuoneista osaksi todellista yritys- ja työelämää (Auvinen, 2004). Ammattikorkeakoulun opettajien osaamisessa voidaan nähdä korostuvan entistä enemmän vuorovaikutteisuus sekä yhteisölliseen toimintakulttuuriin pyrkiminen (Auvinen, 2004; Savonmäki, 2007).

Uudet käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat saaneet aikaan opettajien työssä merkittäviä muutoksia (Kakkonen, 2016; Savonmäki, 2007). Yksi suurimmista muutoksista on ollut opettajien roolin muutos perinteisestä tiedonjakajasta enemmän oppimisen ohjaajan rooliin, joka sitoo oppimisen todellisuuteen ja työelämään (Honka, Lampinen & Vertanen, 2000; Luukkainen, 2000). Ammattikorkeakoulun asettamien tavoitteiden mukaisesti, opettajilla tulee olla kyky nähdä koulutuksen ja tulevaisuuden työn kehittämiskohteet, ja osata vastata kyseisiin tarpeisiin integroimalla työelämän vaatimukset osaksi opetusta. Tämä työelämän integroituminen opetukseen vaatii opettajilta erityisesti tutkivan ja kehittävän työotteen omaksumista (Helakorpi, 2006; Auvinen, 2004; Luukkainen, 2004).

Merkittävien yhteiskunnallisten muutosten sekä ammattikorkeakouluuudistuksen myötä suurimmista muutoksentekijöistä opettajien työhön on ollut opiskelijoiden oman vastuun lisääntyminen sekä itsenäisen opiskelun korostuminen (Laakkonen, 2003; Auvinen, 2004). Pedagogisena asiantuntijana ammatillisen opettajan tulee kannustaa opiskelijoita ottamaan enemmän vastuuta

omasta oppimisestaan (Laakkonen, 2003). Pintrichin (2000) mukaan opettajien vastuulla on mallintaa omia itseohjautuvuuden taitojaan myös opiskelijoille, kuten tavoitteellista oppimista, ja tehokkaita oppimisstrategioita. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukena oleminen ja roolimallina toimiminen on kuitenkin hyvin vaikeaa, mikäli opettajat eivät itse kykene säätelemään omaa oppimistaan (Kramarski, Michalsky, 2009). Tämän vuoksi opettajien tulee tiedostaa omia oppimisen säätelyyn liittyviä tekijöitä ja tuoda niitä aktiivisesti esille myös opetustyössä.

Ammattikorkeakoulun opettajien uusina tehtäväalueina nähdään myös ammattikorkeakoulutoiminnan ja työelämän suunnittelu- ja kehittämistyö (Auvinen, 2004; Tynjälä, 2004). Tynjälän (2004) mukaan opettajilla tulee olla käsitteellistä ajattelua sekä kykyä kehittää omaa työtään yhdessä työyhteisön kanssa, mikä vaatii omien näkökulmien soveltamista suhteessa muiden toimijoiden osaamiseen sekä vastavuoroista oppimista muilta tiimin jäseniltä. Opettajien asiantuntijuus nähdään lähtökohtaisesti oman asiantuntijuuden syvenemisenä, mutta myös sen suhteuttamisena opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden osaamiseen (Hakkarainen, 2005). Voidaan siis sanoa, että opettajien oppiminen rakentuu pitkälti yhteisölliselle toiminnalle, johon liittyy olennaisella tavalla myös muutoksien hallinta (Kunnari, 2018; Engeström, 2006). Tynjälä (2000) toteaa, että yksi keskeisimmistä muutoksista oppimisen tutkimuksessa on ollut se, ettei oppimista tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä vaan myös sosiaalisena prosessina.

Edellä mainitut muutokset opettajien työssä ovat johtaneet siihen, että opettajien tulee jatkuvasti ja aktiivisesti oppia myös itse uutta, jotta pystyvät jakamaan sitä myös opiskelijoille ja takaamaan laadukas opetus. Tämä vaatii opettajilta sitoutumista ja kiinnostusta opetettavaa alaa kohtaan, jolloin oman oppimisen aktiivinen kontrolloiminen on erittäin tärkeä taito nykyisessä ammattikorkeakoulun opettajan työssä. On siis kiinnostavaa tarkastella, miten oppimisen säätely sekä pystyvyyskäsitteet ilmenevät opettajien oppimisessa.

3. Itse- ja yhteissäättely opettajan oppimisessa

*Onnellisuus ei synny siitä, että tekee helppoa työtä,
vaan jälkihehkuna tyytyväisyydestä,
joka syntyy, kun on suorittanut vaikean tehtävän,
johon joutui antamaan parhaimpansa*

-Theodore I. Rubin

Oppimisen itsesäättelytaidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä omia emootioitaan, käyttäytymistä, sekä kognitiivista toimintaansa suhteessa opittavaa asiaa kohtaan (Zimmerman & Schunk, 2008; Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen, 2014). Toisin sanoen oppimisen itsesäättelyllä tarkoitetaan oppimisen tahdonalaista kontrollia, mikä edellyttää yksilöltä oman toiminnan tietoisia ja kriittistä tarkastelua sekä arvioimista (Ruohotie, 2000). Zimmerman (2000) määrittelee itsesäätelevän henkilön, käyttäytymisen ja ympäristön vuorovaikutukseksi. Näin ollen itsesäättely viittaa itse tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin. Zimmermanin (2000) oppimisen itsesäättelyn määritelmä ei siis ole persoonallisuuden piirre tai muu pysyvä ominaisuus, vaan kyse on yksilön taidoista ja kyvyistä käyttää taidokkaasti tilanteen ja tehtävän kannalta edullisia itsesäättelystrategioita (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Yksilö voi säädellä tarkoituksenmukaisesti toimintojaan joissakin tilanteissa, mutta ei aina välttämättä toisissa samankaltaisissa tilanteissa (Zimmerman, 2000). On siis merkityksellisempää ja tuloksellisempaa nähdä oppimisen itsesäättely jatkuvana prosessina ja tapahtumana, joka ajan myötä muovautuu ja vaihtelee erilaisten tilanteiden mukaan (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012; Zimmerman, 2000).

Oppimisen itsesäättelytutkimuksen teoreettinen lähtökohta on ymmärrys oppijan aktiivisesta tietoa konstruoivasta roolista oppimisprosessissaan (Bandura, 1989). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilö luo omat tietorakenteensa (Bandura, 1989). Tämän käsityksen mukaisesti ymmärretään, että tieto ei vain siirry yksilöön vaan yksilö rakentaa tiedon uudelleen itselleen sopivaksi kokonaisuudeksi. On kuitenkin huomioitavaa, että oppimistulokseen vaikuttaa olennaisesti myös se, minkälaisia keinoja yksilö valikoi tehtävän suorittamiseen sekä yksilön aikaisemmat kokemukset opittavasta asiasta (Vermunt & Verloop, 1999). Zimmermanin (1986) mukaan oppija, joka osaa säädellä omaa oppimis-

taan on metakognitiivisesti, motivationaalisesti sekä toiminnallisesti aktiivinen ja taitava oppija. Oppimista säätelee tällöin yksilön oma käsitys siitä, onko yksilö omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ohjaavatko hänen toimintaansa ulkoiset tekijät (Ruohotie, 2000). Oppimisen itsesäätelyn on havaittu liittyvän myönteisesti myös yksilön korkeisiin minäpystyvyyks-uskomuksiin sekä ennustavan hyvää akateemista suorituskkyä (Bandura, 1997).

Itsesäätelyn käsitteelle yleisimpiä synonyymejä ovat itsehillinnän ja itsekurin käsitteet (Zimmerman & Schunk, 2008). Käsitteet viittaavat yksilön käyttäytymisen hallintaan, ja perustuvat yksilön asettamiin motiiveihin ja tavoitteisiin (Zimmerman & Schunk, 2008). Yksilöiden huomioidessa omat ajattelumallinsa, emootionsa sekä käyttäytymisensä tietyssä tilanteessa, voivat he tiedostaa paremmin omia käyttäytymismallejaan (Bandura, 1991). Aikaisempien itsesäätelyteorioiden avulla voidaan havaita, että oppimisen itsesäätelyn mahdollistaa yksilön metakognitiivinen toiminta (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Metakognitiivisen toiminnan kautta yksilö pystyy tarkkailemaan, ja tiedostamaan oman toimintansa ja sen vaikutukset vallitsevassa ympäristössä (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Myös Niemi (2002) peräänkuuluttaa, että aktiivinen ja tavoitteellinen oppiminen vaatii yksilöltä oman toiminnan huomioimista ja arvioimista.

Viimeisten vuosien aikana oppimisen itsesäätelytutkimuksessa on keskitytty erityisesti tarkastelemaan motivaation, tahdon ja tunteiden säätelyä (Pintrich, 2004). Lisäksi sosiaalinen ulottuvuus oppimisen itsesäätelytutkimuksessa on saanut vuosien saatossa entistä vahvemman sijan (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012; Pintrich, 2004). Oppimisen itsesäätelyn käsitettä on kritisoitu siitä, että se pohjautuu usein pelkästään yksilön sisäiseen näkökulmaan (Pintrich, 2004). Nykyään korostetaan yhä enemmän sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisön merkitystä oppimistilanteissa (Tynjälä, 2000). Aikaisempien oppimista käsittelevien tutkimusten mukaan, oppiminen nähdään aina kontekstisidonnaisena, ja on yhteydessä niihin käytäntöihin, joissa oppimista tapahtuu (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011; Tynjälä, 2000).

Tutkimuskontekstin paikantuessa ammattikorkeakouluun ja siellä työskenteleviin opettajiin, on tarkoituksenmukaista huomioida opettajien sisäisen oppimisen

lisäksi myös oppimisen sosiaalinen ulottuvuus. Oppimisen itsesäätelyn prosessit realisoituvat työmaailmassa yhä enemmän myös sosiaalisissa konteksteissa, erilaisten tiimi- ja yhteistöiden kautta, jolloin on tärkeää huomioida oppimisen ilmentyminen myös tiimi- ja ryhmätasolla. Tähän oppimisen ulottuvuuteen päästään kiinni yhteissäätelyn käsitteen (*eng. co-regulation*) kautta, jossa oppimista säädellään yhdessä vertaisryhmien ja kollegoiden kanssa (Grau & Whitebreac, 2012; Volet, Vauras & Salonen, 2009). Aikaisemman kirjallisuuden valossa on nostettu erilaisia painotuksia siitä, mihin sosiaalisuus käytännössä sijoittuu. Ilmiötä on vuosien varrella tarkasteltu muun muassa sosiokognitiivisen, sosiokulttuurisen sekä sosiokonstruktivistisen näkökulmien kautta (Grau & Whitebreac, 2012; Hadwin & Oshige, 2011).

Yhteissäätelyn käsitteen taustalla on Vygotskyn (1978) sosiaalisen oppimisen teorioihin pohjautuva sosiaalinen konstruktivismi. Mallin taustalla on ajatus, jonka mukaan kaikki toimintamme tapahtuu aina jonkinlaisessa sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Näin ollen tapamme tehdä päätöksiä pohjautuu hyvin pitkälle jo olemassa oleviin tietoihin, kokemuksiin sekä kulttuuriin näkemyksiimme, jossa yksilöt osallistuvat toistensa kognitiivisten ja metakognitiivisten prosessien hallintaan (Volet, Vauras & Salonen, 2009).

Tämän tutkielman näkökulma oppimisen yhteissäätelyn osalta painottuu sosiokonstruktivistiseen malliin. Sosiokonstruktivistisessa mallissa oppimisen itse- ja yhteissäätelytaidot nähdään kiinteästi toisiinsa kietoutuneina mekanismeina. Tätä ajatusta puoltavat myös Hadwin, Järvelä ja Miller (2011), joiden mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on erittäin keskeinen rooli oppimisen itsesäätelytaitojen kehittämisessä ja erityisesti niiden konkreettisessa käytössä. Toisin sanoen sosiokonstruktivistisen mallin ajatus paikantuu ryhmäprosesseihin, joissa tavoitellaan yhteisiä päämääriä ja tuotetaan yhteistä tietoa, ryhmän jäsenten erilaisia näkökulmia verraten ja kehittäen (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012).

3.1 Oppimisen itse- ja yhteissäätelyn osaprosessit

Oppimisen itse- ja yhteissäättely on hyvin laajasti tutkittu ilmiö ja sitä on pyritty kuvaamaan erilaisilla teorioilla ja malleilla. Teorioiden ja mallien painotukset eroavat hieman toisistaan, riippuen ilmiön kontekstista (ks. Zimmerman, 2000; Winne & Hadwin, 1998; Boekaerts & Niemivirta, 2000; Pintrich, 2000). Itsesäättelytutkimuksessa on tuotettu vuosien varrella useita teoreettisia malleja mukailleen kognitiivisia ja metakognitiivisia prosesseja². Vaikka kyseiset teoreettiset mallit painottavat hieman eri asioita, malleja kuitenkin yhdistää syklinen prosessi. Mallit eroavat toisistaan itsesäättelykomponenttien nimityksien ja erilaisten painotuksien osalta (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Yhteistä kuitenkin kaikille teoreettisille malleille on pyrkimys tuoda esille sellaisia prosesseja, joita taitavat oppijat hyödyntävät oppiakseen uusia asioita (Zimmerman, 2000; Wolters, 2003).

Tässä tutkielmassa keskitytään tavoitteellisen oppimisen esiintymiseen opettajien työssä. Tavoitteelliselle oppimiselle on luonteenomaista ennakoiva tavoitteen asettelu, oppimisen säätely sekä erilaisten strategioiden käyttö sekä oman oppimisen reflektointi ja arviointi (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Tutkielmassa teoreettisena viitekehyksenä toimii Zimmermanin (2000) tavoitesuuntautunut oppimisen itsesäättelymalli, joka pohjautuu Banduran (1989) sosiaalikognitiiviseen itsesäättelyteoriaan. Teoria valittiin tutkielmaan, sillä kyseinen teoria kiinnittää huomiota erityisesti yksilön ajattelutapoihin ja toimintaan eri sosiaalisissa konteksteissa. Tässä tutkielmassa käytetään Puustisen ja Pulkkinen (2001) nimityksiä oppimisen itse- ja yhteissäättelyteorian osaprosesseista, joita ovat: *1. tavoitteiden asettaminen ja tehtäväanalyysi 2. strategioiden käyttö ja monitorointi sekä 3. oppimisen reflektointi*.

Itse- ja yhteissäätelyn tavoitteiden asettaminen ja tehtäväanalyysi viittaavat tehtävän tietoisuuteen, niiden suunnitteluun sekä tavoitteiden asettamiseen ennen tehtävään ryhtymistä (Zimmerman, 2000). Tavoitteiden asettamiseen ja tehtä-

² Osa itsesäättelyn malleista keskittyy vahvasti metakognitiivisiin tekijöihin, kun taas osassa malleista huomio keskittyy tavoitesuuntautuneeseen prosessiin, jolloin kyse on yksilön päämäärätietoisesta työskentelystä (Winne & Hadwin, 1998; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

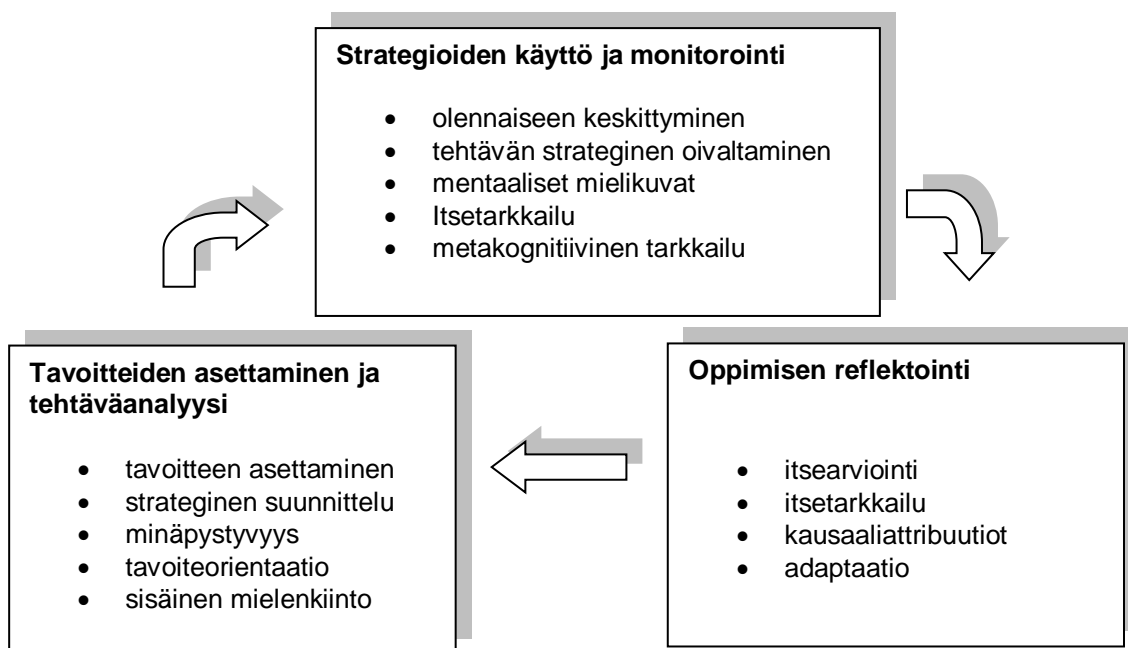
väanalyysiin liittyvät olennaisella tavalla myös motivaatio ja toimintaan sitoutuminen (Pintrich, 2000). Oppimisen sitoutumisen tekijöitä ovat tavoitteiden asettaminen, strateginen suunnittelu ja käsitykset itsestä oppijana. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että motivoituminen on perustavanlaatuinen edellytys sille, että yksilö lähtee aktiivisesti säätelemään omaa oppimistaan tavoitteita silmällä pitäen (Viitala, 2005; Hiltunen & Lehtinen, 2002). Myös tehokkuususkomusten nähdään edistävän yksilön motivaatiota sitoutua oppimisen säätelyyn, suorittamalla itsetarkkailua ja tavoitteiden suunnittelua (Zimmerman, 2000; Bandura, 1991).

Itse- ja yhteissäätelyn strategioiden käyttö ja monitorointi viittaavat monipuolisten oppimisstrategioiden käyttöön ja niiden aktiiviseen tarkkailuun (Pintrich, 2000). Monitorointi ohjaa yksilön oppimisprosessia, ja säätelee yksilön tarkkaavaisuutta ja oppimistoimintaa tehtävän aikana (Zimmerman, 2000). Strategioiden käytön ja monitoroinnin vaiheessa korostuvat myös itsekontrollin ja itsetarkkailun taidot, jotka ovat erityisen tärkeitä myös yhteisöllisen oppimisen toteutumisessa (Volet, Vauras & Salonen, 2009). Kyseisten taitojen avulla yksilö pystyy muun muassa kokeilemaan ja arvioimaan aikaisemmin käyttämiään oppimisstrategioita, ja tarkkailemaan myös muiden ympärillä olevien käyttämiä strategioita (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Oman toiminnan tarkkailu on nähty myös heikentävän yksilön keskittymistä käsiällä olevaan tehtävään (Zimmerman & Kitsantas, 1996). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vakiintuneen itsetarkkailun taito vaatii vähemmän intentionaalista tarkkailua, jolloin kyseistä taitoa kuvaa hyvin rutiininomaisuus ja automaattisuus (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Kitsantas, 1996). Tällöin yksilön itsetarkkailu suuntautuu yleisemmälle tasolle ja toiminnan tuotoksiin, jolloin oppimisen tunnistaminen saattaa hämärtyä. Zimmermanin ja Kitsantasin (1996) mukaan yksi keskeinen itsetarkkailun muoto on myös muistiinpanojen sekä ongelmien kirjaaminen, joiden on nähty lisäävän palautteen tehoa sekä tarkkaavaisuutta työtä tehdessä.

Oppimisen reflektoinnilla Puustinen ja Pulkkinen (2001) viittaavat yksilön kykyyn arvioida käytettyjä oppimisstrategioita sekä arvioida saavutettuja oppimistuloksia. Oppimisen reflektoinnin voidaan nähdä jakaantuvan itsearviointiin ja itsere-

aktioihin. Itsearviointinissa yksilö vertailee itsetarkkailun kautta informaatiota suhteessa asetettuihin tavoitteisiin (Zimmerman & Campillo, 2003). Kyseisiin itsearviointeihin liittyvät olennaisesti attribuutiotulkinat, joiden pohjalta yksilö tekee tulkintoja omien onnistumisiensa ja epäonnistumisiensa syistä (Zimmerman, 2000). Attribuutiotulkinat ovat keskeisiä yksilön toiminnan korjaamisessa, ja ne voivat johtaa positiivisiin itsereaktioihin. Myönteiset reaktiot edesauttavat positiivista tulkintaa itsestä oppijana, ja lisäävät uskoa omaan kykyihin sekä mielenkiintoa tehtävää kohtaan (Zimmerman, 1986). Oppimisen reflektoinnissa yksilö käyttää hyödyksi myös metakognitiivista ajattelua (Zimmerman, 2011). Metakognitiivisella ajattelulla tarkoitetaan kykyä ajatella itsenäisesti sekä omien ajattelun- ja toimintatapojen tiedostamista (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Yksilön metakognitiivisten taitojen on havaittu nousevan esille erityisesti tehtävien suunnittelun, oman toiminnan tarkkailun ja itsearviointin kentillä (Zimmerman, 2011). Oheinen kuvio selventää oppimisen itse- ja yhteissääätelyn syklistä luonnetta ja osakomponenttien tukevaa suhdetta.



Kuvio 1. Oppimisen itse- ja yhteissääätelyprosessin vaiheet Zimmermania ja Campilloa (2003) mukaillen.

3.2 Opettajan oppimisen itse- ja yhteissäättely

Aikaisemman tutkimusten mukaan opettajien on nähty oppivan työssään *1. tekemällä oppien 2. vuorovaikutuksessa muiden toimijoiden kanssa 3. käyttämällä ulkoisia lähteitä sekä 4. tarkkailemalla aktiivisesti omia opetuskäytäntöjään* (Kwakman, 2003; Van Eekelen, Boshuize & Vermunt, 2005). Lisäksi työssä oppimisen tapoja on listattu olevan myös formaalit koulutukset sekä vuorovaikutus muiden kollegoiden ja toimijoiden kanssa (Billet, Smith & Barker, 2005). Näin ollen opettajien oppimista tapahtuu monella eri tavalla, kuten adaptoitumalla, samaistumalla, ehdollistumalla tai mallioppimisen kautta (Kwakman, 2003). Opettajien oppimista tukevia tekijöitä on havaittu olevan erityisesti yhteisöllinen oppiminen ja aikaisemmat kokemukset (Jurasite- Harbison & Rex, 2010; Kwakman, 2003). Oppiminen voi tapahtua tiedostetusti tai tiedostamatta, ja se ilmenee käytännössä ajatuksien tai käyttäytymisen muutoksena (Bransford ym., 2006; Richardson & Placier, 2001).

Opettajien oppimisen itsesäättely perustuu pitkälti metakognitiivisiin prosesseihin (Randi, 2004). Metakognitio kuvaa yksilön tietoisuutta omasta ajattelusta ja oman ajattelun valvonnasta, ja sen ohjauksesta (Hiltunen & Lehtinen, 2002). Aikaisemman tutkimusten valossa on havaittu, että vahvat metakognitiiviset taidot omaava opettaja, tarkkailee enemmän oppimistaan, päivittää tietojaan sekä kehittää uusia tavoitteita uuden oppimiselle (Everson & Tobias, 1998). Oppimisen säättely ei siis ole opettajan henkilökohtainen yleistaito, vaan se pitää sisällään useita yksittäisiä kykyjä, jotka opettaja erikseen mukauttaa kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla (Zimmerman, 2002). Näitä yksittäisiä kykyjä ovat kyky asettaa tavoitteita, kyky löytää sopivat strategiat tavoitteiden saavuttamiseksi, sekä oppimisen reflektoinnin taidot (Zimmerman, 2002).

Tavoitteellisen oppimisen toteutumisen mahdollistamiseksi, on tärkeää osata muokata omaa sosiaalista kontekstia oppimiselle ja kehittymiselle edulliseksi. Näitä taitoja ovat esimerkiksi avun hakeminen muilta, kyky hallita aikaa, oman työn reflektointi, sekä kyky tuottaa uusia ja innovatiivisia oppimisstrategioita tavoitteiden saavuttamiseksi (Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2006). Reflektointi on siis yksi tärkeistä oppimisen itsesäättelyn osa-alueista, ja se vaikuttaa koko

oppimisprosessiin. Reflektoiden opettajien on todettu suhtautuvan työssään paremmin uusiin ideoihin ja kokeilemaan helpommin innovatiivisia opetusmenetelmiä ja kehittämään aktiivisesti omaa työtään (Endedijk & Vermunt, 2013). Myös Manning ja Payne (1993) ovat todenneet tutkimuksessaan oppimista säätelevien opettajien reflektoiden aktiivisesti työnsä tuloksia, ja mukauttamalla tarvittaessa omaa lähestymistapaa suhteessa käsillä olevaan tehtävään.

Taitavilla itsesäätelyn omaavilla opettajilla on havaittu olevan myös taito oppia omasta opetuksesta (Butler, 2003). Alati muuttuvien yhteiskunnallisten muutoksien ja työelämän vaatimusten vuoksi, opettajilla tulee olla kyky tunnistamaa mahdollisia oppimisen paikkoja opetuksen lomassa (Auvinen, 2004). Tämän vuoksi opettajien odotetaan soveltavan samanlaisia oppimisen itsesäätelyyn perustuvia oppimisstrategioita ja osaamisen arviointia kuin opiskelijat (Pintrich, 2000). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat hakevat apua mentoreilta ja kollegoilta, vaativat palautetta työlleen ja etsivät oma-aloitteisesti ammatillista kirjallisuutta oppimisen edistämiseksi (Butler, 2003; Randi, 2004). Käytännössä tämä tapahtuu opettajien osallistumisena aktiivisesti sosiaaliseen ympäristöön, käsittelemällä ongelmatilanteita, ja reflektoiden osaamistaan suhteessa kollegoihin (Randi, 2004). Myös Hadwinin, Järvelän ja Millerin (2011) mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on erittäin keskeinen rooli oppimisen itsesäätelytaitojen kehittämisessä ja erityisesti niiden konkreettisessa käytössä.

Oppimisen itsesäätelytaidot omaavat opettajat nähdään myös taitavina päätöksen tekijöinä, jotka reflektoinnin kautta arvioivat toimintaansa harkitusti. Tämä usein johtaa opettajat muuttamaan ja täydentämään heidän opetustaan ja oppimaansa koskevaa tietoa (Butler, 2003). Myös Parisin ja Winogradin (2003) mukaan oppimisen itsesäätely auttaa opettajia näkemään erilaisia lähestymistapoja ongelmien ratkaisussa, erilaisten strategioiden soveltamisessa, sekä tuotoksien tulkitsemisessa. Aikaisempien tutkimusten mukaan taitavat itsesäätelijät omaavat vahvan tietoisuuden omista kyvyistään ja heikkouksistaan ja osaavat näin paremmin tunnistaa itselle edullisia oppimiskonteksteja (Delfino, Dettorin & Persicon 2010; Heikkilä & Lonka, 2006; Zimmerman, 2002).

Myös Bandura (1991) on tuonut esille yksilön oman toiminnan huomioimisen tärkeyden osaamisen kehittämisen kontekstissa. Yksilöiden huomioidessa omat ajattelumallit, emootiot sekä käyttäytymisen, voivat he muokata niitä tarpeen mukaan opittavaa asiaa kohtaan sopivimmiksi. Zimmerman (2002) peräänkuuluttaa, että taitavat itsesäätelijät pystyvät paremmin refleктоimaan omia oppimisprosessejaan ja asettamaan tavoitteita. Voidaan siis sanoa, että oppimisen säätelyn avulla yksilöt pystyvät tekemään valintoja tärkeäksi katsomiin sisältöihin ja erityisesti kiinnittämään huomiota omaan toimintaansa saavuttaakseen tavoitteet (Al-Harthy & Was, 2010). Itsesäätelyn sosiaalikognitiivisen teorian mukaan yksilöt eivät pysty vaikuttamaan motivaatioon ja toimintaan riittävästi, jos he eivät tietoisesti huomioi toiminnan seurauksia (Bandura, 1991). Näin ollen oppimisen itsesäätelyn tutkimuksen lähtökohtana on havaita ja ymmärtää oppimiseen vaikuttavia erinäisiä tekijöitä sekä auttaa yksilöitä oppimaan kyseisissä tilanteissa (Perry, 1998; Bandura, 1991).

Aikaisempi oppimisen säätelyyn liittyvä tutkimus on keskittynyt paljolti koulu- maailmaan ja yksilön sisäisiin tekijöihin, kuten metakognitiivisiin taitoihin, subjektiiviseen motivaatioon sekä yksilön arvomaailmaan liittyviin tekijöihin (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012). Matternin ja Buerin (2014) tutkimuksessa on tutkittu opettajien itsesäätelytaitoja työuupumuksen näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan, itsesäätelytaidoilla on myönteinen vaikutus opettajien työuupumuksen ehkäisemiseen. Tutkimuksesta selvisi myös, että taitavat itsesäätelytaidot omaavat opettajat pystyivät selviytymään opetuksen ulkopuolella olevasta työkuormasta paljon paremmin, kuin heikommat itsesäätelytaidot omaavat opettajat (Mattern & Bauer, 2014).

Van Eekelen ja kumppanit (2005) ovat tutkineet korkea-asteen opettajien oppimista ja oppimisen säätelyä opettajan työssä. Kyseisestä tutkimuksesta selvisi, että opettajat säätelivät oppimistaan työssään suunnittelematta sitä aina etukäteen. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat oppivat tekemällä muistiinpanoja opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa käydyistä keskusteluista, ratkomalla erilaisia eteen tulevia ongelmia, sekä kehittämällä heidän opetuskäytäntöjään. Näin ollen opettajien oppiminen oli usein spontaania ja se saattoi tapahtua kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa (Van Eekelen ym.,

2015). Tätä ajatusta puoltaa myös Collin (2005), jonka mukaan työssä oppiminen liittyy kiinteästi erinäisiin työprosesseihin ja ongelmanratkaisuun. Näin ollen käytännössä oppiminen tapahtuu kyseenalaistamalla aikaisempia käytäntöjä sekä kokeilemalla ja hankkimalla uutta tietämystä ympäröivästä oppimistilanteesta (Auvinen, 2004; Collin, 2005).

Savonmäki (2007) on tutkinut opettajien kollegiaalista yhteistyötä, jossa ilmenee oppimisen yhteissääätelytaitojen vahva merkitys. Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelevät yhä enemmän tiimeissä ja asiantuntijaverkostoissa, jolloin opettajien asiantuntijuutta ei enää voida nähdä pelkästään yksilön ominaisuutena, vaan sen kehittämisessä pidetään tärkeänä myös sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallista oppimista (Vesterinen, 2001). Tutkimuksessaan Savonmäki (2007) erotteli kollegiaalisen yhteistyön kahteen oleelliseen tekijään, joita olivat vastavuoroisuus ja yhteisen vastuun merkitys. Tutkimuksesta ilmeni, että työn suunnittelu, toteutus ja työn arviointi perustui erityisesti yhteiseen käsitykseen työprosesseista, sillä työt usein suunniteltiin ja jaettiin yhdessä, mutta kurssien toteutus kuitenkin tapahtui erikseen. Näin ollen vastavuoroisuuden ja yhteisen vastuun sisäistäminen opettajien keskuudessa teki opettajat entistä riippuvaisemmiksi toisten kollegoiden panoksesta työn suunnittelussa ja toteuttamisvaiheissa. Kyseisen tutkimuksen tulokset vahvistavat myös sosiokonstruktivistisen näkemyksen ideologiaa yhteisten tavoitteiden asettamisesta, ja niiden toteuttamisesta opettajien työssä (Gray & Whitebreac, 2012; Hadwin & Oshige, 2011). Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että jäsenten aiempi tietämys ja jaetut positiiviset tuntemukset edistävät ryhmän sitoutumista ja ovat tätä kautta liitettävissä korkean tason oppimisen yhteissäätelystä (Volet, Summers & Thurman, 2009).

Sosiokonstruktivistinen malli näkyi myös Saariahon ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa, jossa yhteissääätely paikantui omien opetusmetodien vertailuun muiden opettajaksi valmistuvien kanssa. Näin ollen yhteissääätelyä tapahtui opettajien keskuudessa vertailemalla omia näkökulmia suhteessa muiden näkökulmiin ja opetusmetodeihin. Tämän lisäksi opettajaksi opiskelevat reflektoivat ja arvioivat yhdessä tuntisuunnitteluita, joka on myös yksi keskeinen osa oppimisen yhteissäätelyn ilmenemistä. Sosiokonstruktivistisen mallin ajatus pai-

kantuukin ryhmäprosesseihin, joissa tavoitellaan yhteisiä päämääriä ja tuotetaan yhteistä tietoa ryhmän jäsenten erilaisia näkökulmia verraten ja kehittären (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012).

Samankaltaisia havaintoja ovat tehneet myös Randi ja Zeichner (2004) tutkimuksessaan, jossa nousi esille erityisesti opetusryhmien tuen merkitys opettajien ammatillisessa oppimisessa. Tutkimus osoitti, että opettajat jakoivat tietoa keskustelemalla aiheista yhdessä opetusryhmien kanssa. Tämän lisäksi opettajat vertailivat erilaisia oppimisstrategioita, ja keskustelivat oppimisen erityisistä kysymyksistä yhdessä kollegoiden ja tiimien kanssa (Randi & Zeichner, 2004). Myös Hadwinin, Järvelän ja Millerin (2011) mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on erittäin keskeinen rooli oppimisen säätelyn kehittämisessä ja erityisesti niiden konkreettisessa käytössä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhteiskunnan ja ammattikorkeakouluuudistuksien tuomat uudet haasteet ja vaatimukset lisäävät entisestään opettajien oppimisen säätelyn tärkeyttä ja erityisesti sen tunnistamista. Oppiminen voidaan nähdä itsesäätelyn prosessina, jolloin oppimisen hallinnan keskeisessä roolissa näyttelee yksilö itse (Zimmerman, 2000). Ammattikorkeakoulun opettajan työ on muuttunut vuosien varrella yksin toimijasta yhteistyötaitoja edellyttäväksi asiantuntijuudeksi, johon opettaja ei yksin pysty vastaamaan. Tarvitaan yhä enemmän toimivaa yhteistyötä, opittujen asioiden jakamista ja ennen kaikkea oppimista muilta (Auvinen, 2004; Eloranta & Virta, 2002). Sanotaankin, että oppiminen on yksi asiantuntijuuden kehittämisen väline (Collin, 2009). Vilkkä (2005) peräänkuuluttaa oppimisen kulminoituvan työmaailmassa yhä enemmän jaetun tiedon hallitsemiseen sekä sen jakamiseen, jolloin oppimisen paikantuminen sosiaalisiin konteksteihin ja erilaisiin tiimi- ja yhteistöihin, on erittäin suuressa roolissa työmaailmassa.

Aikaisemmista tutkimuksista on saatu selville, että ryhmän jäsenten aiempi tietämys ja jaetut positiiviset tuntemukset edistävät ryhmän sitoutumista ja ovat myös tätä kautta liitettävissä korkean tason yhteissäätelyyn (Volet, Summers & Thurman, 2009). On siis hyvä tuoda esille, että oppimisen itsesäätely mahdollistaa opettajien tarkoituksellisen ja aktiivisen oppimisen, jolloin tiimissä tapahtuva

yhteissääntely ei ole pelkästään itsesääntelyn mahdollistaja, vaan se paikantuu myös monimutkaisten ongelmien ratkaisuun sekä uuden tiedon luomiseen yhdessä muiden opettaja kollegoiden kanssa (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012; Häkkinen & Arvaja, 1999). Näin ollen kaikki yksilön oppimisen itsesääntelyn osakomponentit, tavoitteiden asettamisesta oppimisen arvioimiseen tapahtuvat suurimmaksi osaksi yhteisöllisesti koko ryhmän toimesta, jossa yksilön omat henkilökohtaiset tavoitteet integroituvat ryhmän toimintaan.

4. Minä- ja ryhmäpystyvyys opettajan työssä

Oppimisen itse- ja yhteissääätelytaitojen ohella minä- ja ryhmäpystyvyyden on havaittu olevan edellytyksenä yksilön oppimisen säätelylle (Pajares, 2008; Bandura, 1997; Schunk & Ertmer, 2000). On siis tarkoituksenmukaista tarkastella myös opettajien minä- ja ryhmäpystyvyyden tekijöitä yhdessä oppimisen itse- ja yhteissäätelyn kanssa. Näiden ilmiöiden tarkastelu yhdessä antaa monipuolisempaa näkemystä opettajien oppimisesta ja niihin liittyvistä tekijöistä. Aikaisemmat tutkimukset ovat havainneet, että parhaimman lopputuloksen aikaansaamiseksi olisi tärkeää tukea pystyvyysuskomusten ja itsesäätelytaitojen kehittymistä samanaikaisesti kuin toisistaan erillään olevina tekijöinä (Pajares, 2008). Tämä edesauttaisi yksilöä kehittämään omaa uskoa omista kyvyistä suhteessa annettuun tehtävään, ja samalla kontrolloimaan oppimisen säätelyä (Pajares, 2008; Schunk & Ertmer, 2000).

4.1 Opettajien minäpystyvyys

Opettajien minäpystyvyysuskomuksia on tarkasteltu pääasiassa kahdesta teoreettisesta lähtökohdasta, joita ovat Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoria ja Banduran (1977) sosiaalis -kognitiivinen teoria. Sosiaalisen oppimisen teoria jakaa opettajien kontrolliodotukset sisäiseen ja ulkoiseen kontrolliin, jossa opettajan usko omiin kykyihin nähdään tulevan joko ulkoisista ympäristötekijöistä tai sisäisistä opettajan omista taidoista (Rotter, 1966). Tämän tutkielman pystyvyyden tarkastelu pohjautuu Banduran (1997) kehittämään minäpystyvyyden (*eng. self-efficacy, self-efficacy beliefs*) teoriaan. Teorian mukaan pystyvyys liittyy yksilön uskoon omista kyvyistä selviytyä omista odotuksistaan. Näin ollen yksilön toiminta muodostuu persoonan, käyttäytymisen sekä ympäristön vuorovaikutuksessa (Bandura, 1977).

Sosio-kognitiivista minäpystyvyys teoriaa on käsitellyt myös Pajares (2002), joka tarkastelee yksilön asemaa siinä, kuinka yksilö voi vaikuttaa myönteisesti omaan kehitykseensä omien ajatustensa sekä tekojensa kautta. Vahvat pystyvyysuskomukset omaavat opettajat, on nähty olevan avoimempia uusille ideoille ja myönteisempiä kokeilemaan uusia pedagogisia käytänteitä (Bandura, 1997).

Sosio-kognitiivisessa teoriassa yksilön tunne omasta minäpystyvyydestä nähdään uskomuksina ja luottona omiin kykyihin (Pajares, 2002; Bandura, 1997). Näin ollen yksilön uskomukset luovat vankan pohjan yksilön motivaatiolle ja hyvinvoinnille, ja sillä nähdään olevan vahva yhteys myös yksilön tavoitteisiin ja itsesääteilyyn (Schunk & Pajares, 2009).

Minäpystyvyys ymmärretään usein tilannekohtaiseksi ilmiöksi (Bandura, 1977). Kuitenkin joidenkin tutkijoiden mukaan se voidaan nähdä yksilön luottamuksena suoritua erinäisistä tilanteista mahdollisimman hyvin (Luszczynska & Schwarzer, 2005). Pystyvyyssuomukset perustuvat yksilön omiin arvioihin omasta kyvykkyydestä, jolloin ne eivät aina vastaa todellista osaamisen ja pystyvyyden tasoa (Bandura, 1977). Usein yksilöt saattavat yli- tai aliarvioida omaa pystyvyyttään. Tämä osaltaan vaikuttaa siihen, millaisiin toimintoihin yksilö on kykenevä ja millaisiin tilanteisiin he ylipäänsä hakeutuvat (Bandura, 1977). Tätä omiin taitoihin uskomista ja luottoa Bandura (1977) kutsuu minäpystyvyyssuomukseksi. Voidaan siis sanoa, että yksilön pystyvyyssuomukset ohjaavat vahvasti tavoitteenasettelua sekä yksilön vaivannäköä toimia tavoitteiden saavuttamiseksi (Pajares, 2002; Bandura, 1997). Opettajan pystyvyys on hyvin moniulotteinen käsite, jolloin sitä tutkittaessa on erityisen tärkeää huomioida yksityiskohtainen näkökulman valinta, jotta pystyvyyden tarkastelu onnistuu ja saa tarkoituksenmukaisia tuloksia (Cibson & Dembo, 1984).

4.2 Opettajien ryhmäpystyvyys työssä

Puhuttaessa yksilön uskosta omiin kykyihin, on erityisesti professionaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa olennaista huomioida myös pystyvyyden sosiaalinen ulottuvuus. On selvää, että ympäristön tapahtumat vaikuttavat yksilön toimintaan, samoin kuin yksilöiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on erittäin suuri merkitys yksilön pystyvyyteen (Aro ym., 2014; Bandura, 1997). Opettajien uskomukset ammatillisesta yhteisöstä ja itsestä osana yhteisöä on nähty vaikuttavasta siihen, miten opettajat suhtautuvat kollegoiden väliseen vuorovaikutukseen, ja sen tärkeään merkitykseen työyhteisössä (Levine, 2010; Goddard, 2001). Banduran (1977) mukaan yksilö voi oman pystyvyytensä lisäksi kokea myös ryhmäpystyvyyttä (*eng. collective efficacy*). Ryhmä pystyvyydellä tarkoite-

taan ryhmän kesken jaettuja uskomuksia yhteisistä kyvyistä saavuttaa jokin yhteinen tavoite (Coddard, 2001). Ryhmäpystyvyys liittyy siis yksilön tunteeseen siitä, miten ryhmä pystyy kohtaamaan ongelmat ja haastavat tilanteet yhteisen ponnistelun avulla (Bandura, 1977). Korkea ryhmäpystyvyys lisää tiimin pystyvyyttä suoriutua eteen tulevista haasteista. Kunnarin (2018) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin ammattikorkeakoulun opettajatiimien kokemuksia kollektiivisesta kyvykkyydestä. Tutkimuksen mukaan opettajatiimien yhteinen luottamus yhteisistä kyvyistä vastata eteen tuleviin haasteisiin lisäsi tiimien kyvykkyyttä ja selviytymistä ammattikorkeakoulun muutospaineessa. Aikaisempien tutkimusten valossa ryhmäpystyvyyden on nähty olevan myös yhteydessä koulun akateemiseen ilmapiiriin sekä opiskelijoiden menestymiseen opinoissa (Goddard, 2001), mikä nostaa esille opettajien ryhmäpystyvyyden tärkeän merkityksen.

4.3 Opettajan minä- ja ryhmäpystyvyyden tekijät

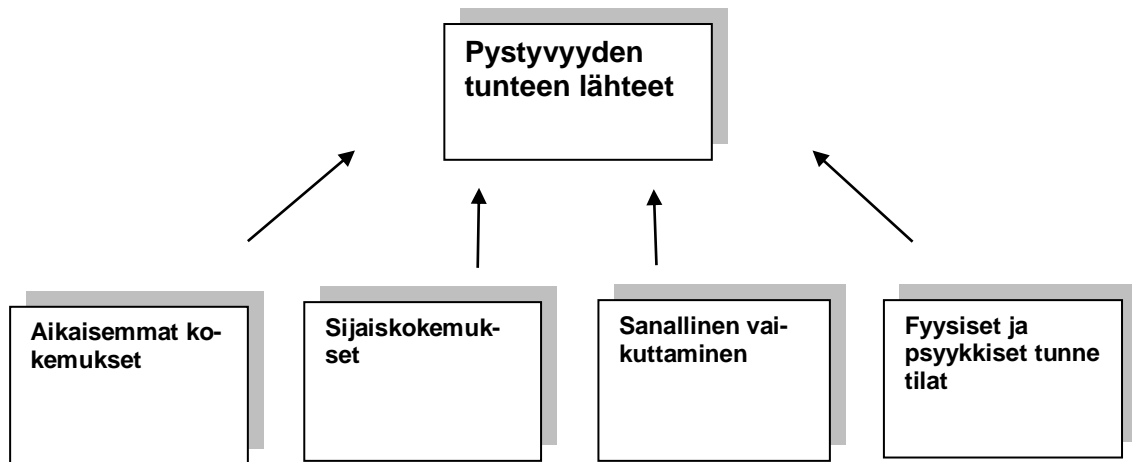
Pystyvyys vaikuttaa siihen, miten yksilö tuntee, ajattelee ja käyttäytyy erinäisissä tilanteissa (Bandura, 1977; Pajares, 2002). On siis tarkoituksen mukaista tarkastella, millaiset tekijät vahvistavat ja toisaalta heikentävät opettajien pystyvyyskäsitteitä. Opettajien pystyvyyskäsitteet nähdään syntyvän ja kehittyvän neljän tekijän vaikutuksesta, joita ovat: *1. opettajien omat opetuskokemukset, 2. kollegoiden antama tuki ja kannustus, 3. opetustilanteiden herättämät fyysiset ja psyykkiset tuntemukset, sekä 4. kokemukset muiden opettajien toiminnasta* (Bandura, 1977).

Aikaisemmat onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset, ruokkivat yksilöiden pystyvyyden tunnetta tai vastaavasti heikentävät sitä. Aikaisemmin koetut myönteiset kokemukset tukevat yksilöä tarttumaan jatkossa vastaaviin tilanteisiin, kun taas kielteiset kokemukset saattavat heikentää toimintaan ryhtymistä (Bandura, 1977). Aikaisempien kokemusten kautta kehittynyt minäpystyvyys ei kuitenkaan tarkoita valmiiden toimintatapojen käyttöönottoa, vaan se sisältää erilaisten käyttäytymismallien ja itsesääätelytaitojen omaksuntaa osaksi muuttuvia tilanteita (Bandura, 1977). Toinen tapa voimistaa pystyvyyskäsitteitä on Banduran (1995) mukaan muiden seuraaminen ja havainnointi, jota hän kutsuu myös sijaiskokemuksiksi. On havaittu, että muiden onnistumisten seuraaminen

parantaa yksilöiden kokemusta omasta pystyvyydestä (Bandura, 1995). Muiden seuraaminen edellyttää kuitenkin toiseen ihmiseen samaistumisen, jotta toisen henkilön toiminnasta voi saada vertauskuvaa suhteessa omaan toimintaan (Bandura, 1997).

Muiden verbaalinen tuki ja rohkaiseminen on yksi tapa parantaa yksilön pystyvyyden tunnetta (Bandura, 1977). Kannustusten kautta, yksilöt tarttuvat rohkeammin erilaisiin toimintoihin, ja pystyvät paremmin selviytymään käsillä olevista tehtävistä (Luszczynska & Schwarzer, 2005). Kyvykkyyssuomuksiin liittyy myös olennaisesti myönteinen palaute, joka on havaittu olevan yhteydessä myönteisesti yksilöiden pystyvyyden tunteeseen (Bandura, 1997). Sanallinen vaikuttaminen ei kuitenkaan vahvista yksilön kykyä, vaan tähtää pikemminkin nostamaan tavoitteisiin liittyviä odotuksia (Bandura, 1977). Sanallisen vaikuttamisen tärkeä merkitys nousi esiin myös Partasen (2011) tutkimuksessa, jossa toisilta saatu kannustus auttoi yksilöitä ponnistelemaan haluttuja tavoitteita kohden, ja tuki samalla heidän pystyvyyden tunnetta.

Viimeisenä pystyvyyden muodostumisen tekijänä nähdään tilanteiden herättämät fyysiset ja psyykkiset tunnetilat, jotka antavat yksilölle kehollisia viestejä kyvykkyydestään suoriutua annetusta tehtävästä. Näillä Bandura (1977) tarkoittaa yksilön omia tunnereaktioita, kuten jännitys- ja pelkotioloja, joilla on vaikutusta pystyvyyden tunteeseen. Esimerkiksi, jos yksilö kokee jonkin tehtävän pelottavana ja stressaavana, hän ei välttämättä aloita tehtävän suorittamista. Voidaan siis todeta, että fyysisillä ja psyykkisillä tunnetiloilla on erityinen rooli pystyvyyden tunteen kokemisessa. Oheisessa kuviossa on koottu pystyvyyteen vaikuttavat tekijät.



Kuvio 2. Pystyvyyden tunteen lähteet Luszczynska & Schwarzeria (2005) mukaillen.

Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu aikaisemmin lähinnä ala- ja yläkoulun opettajien keskuudessa ja erityisesti opettajien pystyvyyden vaikutusta suhteessa opiskelijoihin (Heller, Boothe, Keyes, Nagle, Sidell & Rice, 2011). Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan minäpystyvyydellä on suuri vaikutus opettamiseen ja tätä kautta opiskelijoiden motivaatioon ja oppimistuloksiin (Skaalvik & Sklaavik, 2007). Myös Tschannen- Moran ja Johnson (2011) ovat samaa mieltä opettajien minäpystyvyyden ja opiskelijoiden oppimisen suhteesta. Heidän mukaansa opettaja, joka ei usko pystyvänsä ohjeistamaan opiskelijoita, saattaa panostaa vähemmän opetuksen laatuun. Tästä voi seurata opiskelijoiden oppimisen laadun ja motivaation laskemista (Skaalvik & Sklaavik, 2007).

Opettajien pystyvyysuskomusten on nähty olevan yhteydessä selkeästi myös opettajien sinnikkyYTEEN, innostukseen, opiskelijoiden suoriutumiseen, työhön sitoutumiseen sekä opettajien sisäiseen motivaatioon (Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Myös Carleton, Fitch ja Krockover (2008) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia tutkimuksessaan. Tutkimuksen mukaan opettajat, joilla oli vahva minäpystyvyyden tunne, olivat innostuneempia opetustyöstä, suunnittelivat systemaattisemmin opetusta, sekä olivat avoimempia uusille ideoille ja opetusmetodeille (Carleton, Fitch & Krockover, 2008).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opetustilanteiden kriittisellä analysoinnilla sekä opetustoiminnan reflektoinnilla on nähty olevan myönteinen vaikutus opettajan minäpystyvyyteen (Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis, 2009). Opettajien henkilökohtaisella arviolla suoriutua tehtävistä on koettu nimittäin olevan vaikutusta itseluottamukseen, ja sitä kautta myös pystyvyyden tunteeseen (Woolfolk Hoy, Hoy & Davis, 2009; Bandura, 1997). Tämän vuoksi on erittäin tärkeää tunnistaa opettajien pystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä, jotta he pystyvät paremmin toimimaan ammattikorkeakoulun haastavissa ja uusissa tilanteissa, ja tarttumaan aktiivisemmin omaa osaamista kehittäviin tilanteisiin.

5 Tutkimuksen tavoite

Tarkoituksenani on tarkastella tässä tutkielmassa ammattikorkeakoulun opettajien itse- ja yhteissäätelyn piirteitä merkityksellisissä oppimistilanteissa muuttuneessa ammattikorkeakoulun kontekstissa. Tavoitteenani on selvittää, mitä omaan oppimiseensa liittyviä haastavia ja myönteisiä tilanteita ammattikorkeakoulun opettajat tunnistavat ammattikorkeakoulu-uudistuksen puitteissa, sekä millaisia ovat heidän oppimisen itse- ja yhteissäätelytaidot kyseisissä merkityksellisissä oppimistilanteissa. Lisäksi ilmiön laajemman ymmärryksen lisäämiseksi tarkastelun kohteeksi otin myös opettajien minä- ja ryhmäpystyyden ilmentymisen esiin nousseissa oppimistilanteissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että pystyvyyskäsitteillä on suuri merkitys yksilön kyvyissä hyödyntää itsesäätelytaitojaan saavuttaakseen halutut tavoitteet (Pajares, 2008). Oppimistaan säätelevän oppijan on nähty myös uskovan vahvasti omiin kykyihin, ja kykenevän tämän kautta tavoittelemaan oman osaamisen kasvua (Pint-rich, 2000; Wolters, 2003). Nämä havainnot korostavat, että on tarkoituksenmukaista tarkastella ilmiötä yhdessä ja saada kokonaisvaltaisempi kuva opettajien oppimisesta.

Aiemmat ammattikorkeakoulun opettajien työhön liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, että ammattikorkeakoulun opettajien työ on muuttunut viime vuosien aikana ja tämän vuoksi opettajilta vaaditaan uudenlaista osaamista ja ennen kaikkea jatkuvaa oppimista (Reijonen, Kaljonen, Mannila & Heiskanen, 2014; Vermunt & Loop, 1999; Darling-Hammond, 1997). Opettajien oppimisen itsesäätelytaitoja työmaailmassa on tutkittu aikaisemmin, mutta niiden painopiste on ollut enemmänkin yksittäisessä opettajassa (Auvinen, 2004; Randi, 2004). Nykyään ammatillisen opettajan asiantuntijuus paikantuu yhteistoimintaosaamisen kentälle, jossa toimitaan verkostoissa, tiimijohtajana sekä erilaisissa projekteissa projektin johtajana (Helakorpi, 2005). Tämän vuoksi on erittäin kiinnostavaa tarkastella lähemmin myös tiimi- ja yhteistyössä tapahtuvaa opettajien oppimista.

Tässä tutkielmassa vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia merkityksellisiä oppimistilanteita ammattikorkeakoulun opettajat kuvaavat?
2. Millaista ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen itse- ja yhteissäättely on kyseisissä oppimistilanteissa?
3. Millaista minä- ja ryhmäpystyvyyttä ammattikorkeakoulun opettajien kuvaamiin merkityksellisiin oppimistilanteisiin liittyy?
4. Millaista oppimisen itse- ja yhteissäättelyä sekä minä- ja ryhmäpystyvyyttä opettajien merkitykselliset oppimistilanteet sisälsivät?

Tutkielman tulokset voivat avata uudenlaisen mahdollisuuden opettajien oman osaamisen kehittämisessä, ja mahdollistaa samalla opettajien syvällisemmän näkemyksen oppimisen itse- ja yhteissäättelytaidoista akateemisessa työmaailmassa. Tieto siitä millaisia merkityksellisiä oppimistilanteita ammattikorkeakoulun opettajat kuvaavat, ja millaisia oppimisen säätelyn ja pystyvyyden piirteitä kyseisissä oppimistilanteissa esiintyy, voi olla avain tukemaan ammattikorkeakoulun opettajien muuttunutta työnkuvaa ja työssä oppimista.

6 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa esittelen tutkimuskontekstin ja tutkimusjoukon sekä kuvailen tutkimusaineiston ja sen keruun. Lopuksi esittelen aineiston analyysin ja sen vaiheet.

6.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimusjoukko

Tämän tutkielman tutkimuskontekstina toimii eräs suomalainen ammattikorkeakoulu ja siellä työskentelevät opettajat. Opettajat kohtaavat moninaisen työn lisäksi myös yhteiskunnan tuomat muutokset ja siitä koituvat haasteet jokapäiväisessä työssään (Kakkonen, 2016; Reijonen ym., 2014; Hiltunen & Lehtinen, 2002). Työssään opettajat työskentelevät moniammatillisissa työryhmissä, suunnittelevat ja kehittävät opetussuunnitelmia, sekä ratkovat useita ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa vaativia tehtäviä (Husu & Toom, 2016). Tämän lisäksi opettajien työ vaatii vahvoja vuorovaikutustaitoja työn siirryttäessä yhä enemmän tiimi- ja yhteistyötä vaativiin tehtäviin (Husu & Toom, 2016; Auvinen, 2004). Opettajien työssä nähtävät haasteet edellyttävät aikaisemmin opittujen tietojen ja taitojen soveltamista uusissa tilanteissa sekä kokonaan uusien valmiuksien oppimista. Tällöin osaamisen kehittämisen vastuu jää pääsääntöisesti opettajalle itselleen (Hiltunen & Lehtinen, 2002; Darling-Hammond, 1997).

On yleistä, että aikuiset haluavat ajatella ja toimia itsenäisesti, mutta heiltä saatava puuttua kyky kontrolloida oppimaansa (Ruohotie, 2000). Tämän vuoksi opettajilla tulisi olla kyky osata arvioida, millaista uutta tietoa ja taitoja kyseisten uusien tilanteiden hallitseminen edellyttää (Hiltunen & Lehtinen, 2002). Näin ollen tarve jatkuvaan oppimiseen ja itsensä kehittämiseen sekä uudet lähestymistavat työtä kohtaan ovat asettaneet uusia osaamisvaatimuksia, joihin opettajien on vastattava oman asiantuntijuutensa avulla (Husu & Toom, 2016).

Toisaalta ammatillisessa opettajuudessa tärkeää on myös suhde työelämään ja sen toimijoihin, mikä vaatii opettajilta entistä vahvempia tiimi- ja yhteistyötaitoja. Savonmäki (2007) uskoo, että opettajien yhteistyöllä voidaan yltää sellaisiin tuloksiin, joita opettaja ei voi yksin koskaan saavuttaa, mikä luo opettajien yhteis-

työn merkitykselle ja erityisesti kollegiaaliselle oppimiselle keskeisen roolin. Kyseisten uusien tietojen ja taitojen nopea omaksuminen ja lisääntynyt tiimi- ja yhteistyö, antavat aiheita korostaa opettajien oppimisen itse- ja yhteissääätelytaitojen merkitystä ammattikorkeakoulussa.

Haastateltavat opettajat keräsin sähköpostitse erään ammattikorkeakoulun opettajan avustuksella. Lähetin haastattelupyynnön sähköisesti aluksi 12 ammattikorkeakoulun opettajalle, josta kahdeksan vastasi haastattelupyyntöön myöntävästi. Haastateltaviksi valitsin ensisijaisesti pitkän uran omaavia opettajia, jotta heillä olisi mahdollisimman kattava kuva ammattikorkeakoulun opettajan työstä, ja siellä tapahtuneista muutoksista, mikä tuki myös tutkielman kontekstia. Aikataulujen yhteen sovittamisen ja aineistonkeruun pitkittämisen ennaltaehkäisemiseksi mukaan osallistui myös muutama hieman lyhytikäisemmän uran omaava opettaja, mikä osaltaan toi heterogeenisyyttä aineiston sisältöön.

Tutkielmaan osallistui 8 ammattikorkeakoulun opettajaa, joista seitsemän oli naisopettajia ja yksi miesopettaja. Haastateltavat ammattikorkeakoulun opettajat olivat hyvin heterogeeninen ryhmä, sillä he erottuivat toisistaan muun muassa aikaisemman työtaustan, koulutusalan sekä työuran pituuden kautta. Kolme haastateltavista opettajista oli siirtynyt yritysmaailmasta opettajan työhön 1900-luvun loppupuolella, ja he olivat työskennelleet opettajan työssä yli 20-vuoden ajan. Osa opettajista oli aloittanut opettajan työn vuodesta 2007 eteenpäin. Haastateltavat erosivat myös koulutusalan kautta. Ammattikorkeakoulun opettajat olivat pakollisten ammattiopintojen, kuten liiketalouden ja viestinnän, henkilöstöjohtamisen sekä kansainvälisen yritystoiminnan opettajia. Kahdella haastateltavista opettajista oli myös syventävien ammattiopintojen lehtorin pätevyys.

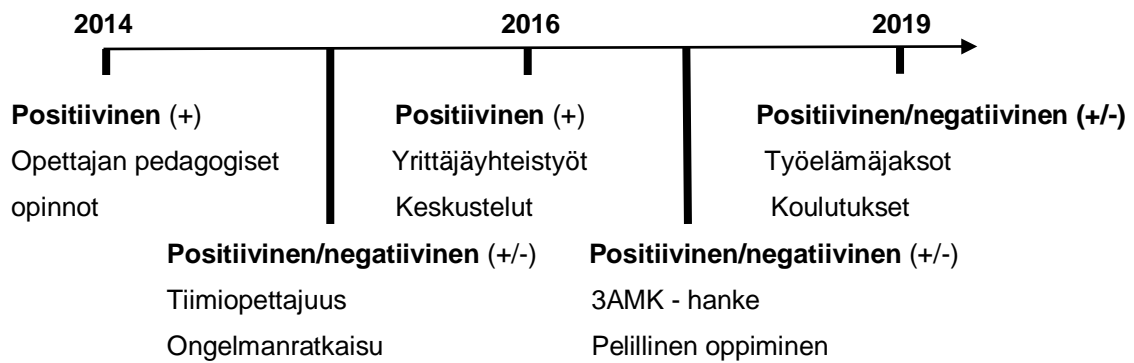
6.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus

Keräämäni haastatteluaineisto koostui kahdeksasta puolistrukturoidusta teema-haastattelusta, jotka toteutin tammi-helmikuussa 2019. Aineiston keräämisen aloitin ensiksi hakemalla virallisen tutkimusluvan kyseisestä ammattikorkeakoulusta. Ammattikorkeakoulun myönnettyä tutkimusluvan, otin haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse. Sähköpostissa kerroin selkeästi tutkimuksen tarkoitukses-

ta ja haastatteluiden luonteesta (Liite 1, saatekirje). Pyysin haastateltavilta suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen ennen haastattelun alkua. Suostumus annettiin allekirjoittamalla tutkimuslupa (Liite 3, tutkimuslupa). Aineiston keräämiseksi, haastattelut nauhoitettiin ja niiden kesto vaihteli 32 minuutista 60 minuuttiin. Tämän jälkeen litteroin haastattelut sanasta sanaan. Keräämäni aineiston kirjoitin puhtaaksi heti haastatteluiden jälkeen, jotta mitään olennaista ei pääsis katoamaan. Haastatteluaineistoa on litteroituna 56 A4 kokoista sivua. Lopuksi numeroin haastattelut (koodit H1-H8), jottei haastateltavia pystyttäisi tunnistamaan tutkimuksen raportoinnista.

Haastattelut toteutin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka teemat muodostin olemassa olevan teorian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Päädyin kyseiseen haastattelumenetelmään, sillä pyrin haastatteluiden avulla saamaan merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tavoitteen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2012.) Metodologisesti teemahaastattelussa pyritään korostamaan yksilöiden tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2001).

Haastatteluiden aikana hyödynsin myös merkityksellisten kokemusten (*eng. critical Incident*) tekniikkaa (Tripp, 2012), sillä kyseinen tekniikka antoi mahdollisuuden opettajien kokemusten syvällisempään analyysiin opettajien tekemien kaavioiden ja janojen avulla. Kyseisille merkittävälle oppimiskokemuksille oli oleellista, että ne muuttivat opettajien ajattelua tai käyttäytymistä ja että opettajat kokivat ne itse merkityksellisiksi (Tripp, 2012). Haastatteluiden alussa pyysin haastateltavia opettajia hahmottelemaan aikajanan tai kuvion ammattikorkeakoulu-uudistuksen jälkeisestä ajasta ja siellä tarvittavasta osaamisesta. Tämän kautta opettajien merkitykselliset seikat ja tapahtumat nousivat paremmin esille. Kaikki opettajat piirsivät aikajanoja, joihin oli mielekkäämpää merkitä opettajan uran merkityksellisiä tapahtumia ja asioita, nimenomaan oppimisen näkökulmasta katsottuna. Kyseisten merkityksellisten tapahtumien kuvailun avulla opettajan työstä oli helpompi saada selkeämpi ja kokonaisvaltaisempi kuva, jonka siivittämänä oli luontevaa lähteä etenemään haastattelussa tarkentaviin teemoihin ja seikkoihin. Oheisessa kuviossa esimerkki aikajanasta, johon on kerätty kaikkien haastateltavien opettajien merkittäviä myönteisiä ja kielteisiä oppimiskonteksteja ja tilanteita.



Kuvio 3. Opettajien tyypillinen aikajana merkityksellisistä oppimiskokemuksista.

Haastattelukysymysten teemat suunnittelin aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla (Liite 2, haastattelurunko). Kohdennetuilla kysymyksillä oli tarkoitus ohjata keskustelua pääaiheisiin ja motivoida samalla haastateltavia puhumaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan ammatillisen opettajan työssä, ja siinä tarvittavasta osaamisesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004). Teemoiksi valitsin tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti oppimisen itse- ja yhteissäätelytaidot sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden. Yllä mainittujen teemojen alle suunnittelin haastattelukysymykset etukäteen, joihin haastateltavat saivat vastata täysin omin sanoin. Tämä on myös puolistrukturoidulle haastattelulle luonteenomaista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004). Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset ovat myös paljon vapaampia ja avoimempia, mikä antaa myös haastattelijalle mahdollisuuden avoimempaan kysymystenasetteluun (Eskola & Suoranta, 1998; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004).

Kaikki haastattelut etenivät pääpiirteittäin aina haastattelurungon mukaisesti. Haastattelun aikana esitin haastateltaville tarpeen mukaan tarkentavia lisäkysymyksiä, jotka auttoivat syventymään aiheeseen paremmin. Kysyin haastateltavilta opettajilta muun muassa, millaiset asiat motivoivat opettajan työssä, miten he organisoivat omaa työtään, millainen merkitys kollegoilla on opettajien työssä, kokevatko he oppivansa asioita tiimin jäseniltä, millaiset asiat tai tilanteet parantavat omaa uskoa omaan kykyihin opettajan työssä, sekä miten opettajat kokevat pärjäävänsä opettajan moninaisessa työssä. Haastatteluiden alussa

kysyin haastateltavilta muutamia taustatietoja, kuten aikaisempaa työkokemusta, työsuhteen kestoa sekä miten on päätynyt ammattikorkeakoulun opettajan työhön (Liite 2, haastattelurunko). Haastattelurunkoa testasin yhdellä opettajalla, jonka jälkeen arvioin haastattelurungon toimivaksi ja otin kyseisen haastattelun myös mukaan tutkimukseen.

6.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineistojen analysoinnin toteutin teoriaohjaavalla laadullisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Haastatteluaineiston analyysi noudatti sisällönanalyysille tyypillistä rakennetta, jonka mukaan aineisto hajotettiin osiin, käsitteellistettiin ja lopuksi koottiin uudestaan uudella tavalla järkeväksi kokonaisuudeksi (Elo & Kyngäs, 2007; Tuomi ja Sarajärvi, 2012). Abduktiiviselle eli teoriaohjaavalle analyysille on ominaista, ettei siinä lähtökohtaisesti pyritä testaamaan mitään teoriaa, vaan teoria toimii suuntaa antavana elementtinä aineiston analyysissä (Tuomi & Sarajärvi, 2012; Elo & Kyngäs, 2007).

Analyysin aloitin lukemalla haastatteluista muutamia kertoja läpi, jonka aikana sain aineistosta hyvän kokonaiskuvan. Viimeisellä lukukerralla merkkasin aineistoon aihekokonaisuuksia, jotta saisin selkeämmän kuvan siitä, mitä haastateltavat olivat tuoneet esille tutkimuksen tavoitteita silmällä pitäen (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Tarkoitukseni oli etsiä tekstistä analyysirungon mukaisia ilmauksia, ja sitä kautta pelkistää ja luokitella tekstiä selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Yleiskuvan luomisen jälkeen, lähdin tarkastelemaan aineistoa yksi haastattelu kerrallaan, etsien haastatteluista opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelystä sekä minä- ja ryhmäpystyvyyteen liittyviä asiakokonaisuuksia opettajien kertomissa merkityksellisissä oppimistilanteissa. Näin kyseiset asiakokonaisuudet muodostivat aineiston analyysiyksiköt. Analyysiyksiköillä tarkoitetaan haastatteluissa esiintyviä yksittäisiä tai useamman virkkeen pituisia tekstipätkiä, joissa jokaisessa on jokin merkityssisältö (Tuomi & Sarajärvi, 2012).

Aineiston analysointikehyksenä käytin Zimmermanin (2000) sosio-kognitiivista teoriaa oppimisen itsesäätelystä. Kyseisessä Zimmermanin (2000) teoriassa

yksilö nähdään ennen kaikkea itseohjautuvana toimijana, joka pystyy suunnittelemaan ja arvioimaan toimintaansa ja saavuttamaan tavoitteet itsesäätelyn avulla. Zimmermanin (2000) oppimisen itsesäätelyn teoriassa itsesäätelyprosessi nähdään syklisenä ja tavoitesuuntautuneena prosessina. Käytin tässä tutkielmassa Puustisen ja Pulkkinen (2001) nimityksiä kyseisistä oppimisen itsesäätelyn osakomponenteista, joita ovat (1) *tavoitteiden asettaminen ja tehtäväanalyysi*, (2) *strategioiden käyttö ja monitorointi* sekä (3) *oppimisen reflektointi*. Oppimisen itsesäätelyteorian lisäksi, lisäsin analyysirunkoon Albert Banduran (1977) sosio-kognitiiviseen teoriaan pohjautuvan minäpystyvyysteorian, sillä kyseisen teorian lähempi tarkastelu auttoi ymmärtämään tarkemmin opettajien oppimisprosesseja ja pystyvyyden roolia siinä. Toisaalta Banduran (1977) pystyvyysteorian sisällyttäminen tutkielmaan antoi myös mahdollisuuden tarkastella paremmin opettajien oppimisen säätelyn ja pystyvyyden keskinäistä suhdetta.

Analyysi sisälsi neljä toisiaan täydentävää vaihetta (Kuvio 3). Aluksi luokittelin induktiivista strategiaa käyttäen kaikki keskeiset oppimiskontekstit, jotka sisälsivät oppimisen säätelyä ja pystyvyyttä omiin luokkiin. Näitä opettajien oppimiskonteksteja tunnistin yhteensä viisi, jotka nimesin aineiston pohjalta seuraavasti: (1) *ammattillinen yhteisö*, (2) *opetustyö* (3) *formaalit oppimisympäristöt* (4) *informaalit oppimisympäristöt* sekä (5) *työelämärajapinta*. Toisessa analyysivaiheessa jaottelin yllä mainitut oppimiskontekstit ja niissä tapahtuvan oppimisen säätelyn ja pystyvyyden positiivisiin ja negatiivisiin oppimiskokemuksiin. Kolmannessa vaiheessa jaottelin kaikki merkitykselliset oppimiskokemukset deduktiivisesti neljään pääluokkaan, joita olivat oppimisen itse- ja yhteissäätely ja minä- ja ryhmäpystyvyys.

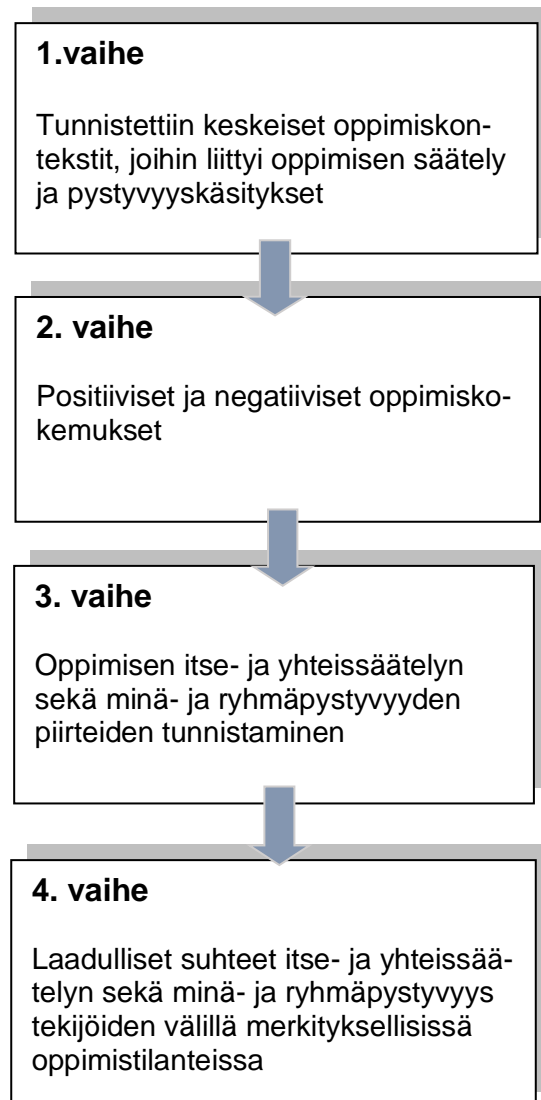
Opettajien oppimiskokemusten ja oppimisen säätelyn kriteereinä olivat ajatusten tai toiminnan muutos (Tripp, 2012). Kyseisissä oppimistilanteissa opettajan tuli olla muuttanut ajatustaan tai toimintaansa, jotta kyseinen tilanne voitiin tunnistaa oppimisen säätelyksi (Tripp, 2012). Lisäksi oppimiskokemukset sisälsivät jonkin oppimisen säätelyn osakomponentin. Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyyspiirteiden tunnistamisen kriteereinä toimivat opettajien arvioinnit omista kompetensseista merkityksellisissä oppimistilanteissa sekä henkilökohtaiset uskomuk-

set taidoistaan selviytyä työtehtävistä (Bong, 2006; Bandura, 1997; Luszczynska & Schwarzer, 2005).

Oppimisen itsesäätelyn osakomponentit jaottelin deduktiivista strategiaa käyttäen omaksi kategoriaksi sisältäen opettajien henkilökohtaisen (1) *tavoitteiden asettamisen ja tehtäväanalyysin*, (2) *strategioiden käytön ja monitoroinnin* sekä (3) *oppimisen reflektoinnin*. Oppimisen yhteissäätely sisälsi samat oppimisen säätelyn osakomponentit, mutta ne tapahtuivat yhdessä muiden kanssa. Kuitenkaan pelkkä opettajien maininta yhteistyöstä muiden kollegoiden tai alan toimijoiden kanssa ei riittänyt täyttämään oppimisen yhteissäätelyn kriteereitä, vaan kyseisen yhteistyön tuli sisältää opettajien ajatuksen tai toiminnan muutosta sekä oppimisen säätelyä yhdessä muiden kanssa.

Opettajien pystyvyyskäsitteet jaottelin neljään tekijään abduktiivista strategiaa käyttäen. Näitä tekijöitä olivat: (1) *muiden havainnointi*, (2) *aikaisemmat kokemukset*, (3) *verbaalinen vaikuttaminen* sekä (4) *oma toiminta*. Ryhmäpystyvyyden tekijät jakautuivat samojen pääluokkien alle kuin minäpystyvyyden tekijät. Ryhmäpystyvyyden tekijöiden tunnistaminen oli hankalampaa, sillä haastattelussa ei suoranaisesti kysytty opettajien ryhmäpystyvyydestä. Kyseisten käsiteparien jaottelu auttoi näkemään yksityiskohtaisemmin ja selkeämmin ilmiöiden eroavaisuuksia ja erityisesti niiden piirteitä (ks. kuvio 4; kuvio 5).

Neljännessä ja viimeisessä analyysivaiheessa pyrin tuomaan esille itse- ja yhteissäätelyn sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden suhteita induktiivista strategiaa apuna käyttäen. Viimeisessä analyysivaiheessa tarkoitukseni oli tarkastella tutkielman keskeisiä ilmiöitä yhdessä ja tuoda esille niiden väliset suhteet.



Kuvio 4. Analyysiprosessin kulku.

7 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkielman neljään tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: millaisia merkityksellisiä oppimistilanteita ammattikorkeakoulun opettajat kuvasivat, sekä millaisia oppimisen itse- ja yhteissäätelyn sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden piirteitä oppimistilanteisiin liittyi. Viimeisessä luvussa tarkastelen vielä, oppimisen itse- ja yhteissäätelyn sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden suhdetta ammattikorkeakoulun opettajien kuvaamissa merkityksellisissä oppimistilanteissa.

7.1 Merkitykselliset oppimiskontekstit opettajien työssä

Analyysin perusteella määrittelin aineistosta viisi merkityksellistä oppimiskontekstia ammattikorkeakoulun opettajien työssä, joita olivat *1. ammatillinen yhteisö*, *2. opetustyö*, *3. formaalit oppimistilanteet*, *4. informaalit oppimistilanteet* sekä *5. työelämärajapinta*. Kyseiset oppimiskontekstit koettiin kaikki pääsääntöisesti myönteisinä. Kuitenkin osassa oppimiskonteksteista koettiin haasteita jossain määrin, kuten ammatillisen yhteistyön, formaaleiden sekä työelämärajapinnan kohdalla.

Ammatillinen yhteisö

Ammatillisen yhteisön merkitys oppimisen näkökulmasta koettiin opettajien keskuudessa hyvin myönteisenä, ja se nousi aineistosta hyvin keskeiseksi oppimiskontekstiksi. Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelivät itsenäisen opetustyön lisäksi opettajatiimeissä, ja tämän vuoksi yhteistoiminnallisuus näyttäytyi opettajien keskuudessa erittäin keskeisenä osa-alueena. Opettajien tiimityö paikantui pitkälti kurssien ja uusien opetusmetodien suunnitteluun ja kehittämiseen. Tiimi- ja suunnittelutyötä pohjustivat paljon opetussuunnitelmista tulevat vaatimukset ja yhteiskunnassa sekä työelämässä tapahtuvat uudet toimintatavat, jotka tuli opettajien mukaan ottaa huomioon kursseja ja opetusmetodeja suunnitellessa.

Opettajat kokivat kaiken kaikkiaan ammatillisen yhteisön tukevan myönteisesti opettajien työtä ja osaamisen kehittämistä. Opettajat kertoivat useasti oppivan-

sa muilta kollegoilta pääsääntöisesti satunnaisesti erilaisten näkökulmien esille tuomisen kautta. Käytännössä tämä näkyi ehdottamalla ja kokeilemalla uusia ideoita kollegoilla sekä tarkkailemalla muiden opettajien toimintatapoja. Osa opettajista koki myös, että kollegoiden vertaistuki ja apu oli erittäin tärkeä tekijä heidän työssään ja osaamisen kehittämisessä. Näin ollen opettajien välinen vuorovaikutus vaihteli satunnaisista keskusteluista aina yhteisten materiaalien työstämiseen sekä tiiviiseen verkosto- ja tiimityöskentelyyn. Myös koulun ulkopuolella toimijoiden kanssa työskentely koettiin tärkeänä oppimisen paikkana.

Osa opettajista toi kuitenkin muutamia kielteisiä tilanteita esille, jotka osaltaan hankaloittivat yhteistoimintaa. Kielteiset tilanteet paikantuivat enimmäkseen erilaisten näkemyserojen esille nousemisessa, vastuullisuuden jakaantumisessa tasaisesti sekä yhteisten pelisääntöjen rakentumisen vaikeutena tiimin sisällä. Kuitenkin opettajat peräänkuuluttivat, että pienet konfliktitilanteet ja näkemyserot saatiin sovittettua neuvotteluiden avulla, toisaalta erilaiset näkemyserot nähtiin myös tiimin voimavarana. Seuraavassa lainauksessa käy ilmi ammatillisen yhteisön tärkeä merkitys opettajien työssä:

”kyl ne kollegat on ne, jotka on sun kanssa siinä samassa liemessä, ne on äärimmäisen tärkeitä ja sit se, että niillä voi myös testata jotain ideaa, et heii mulla ois tämmönen, ja et mitä sä ajattelisit et mitä jos mä tekisinki näin ja, et niil on myös näkemystä myös laajasti” H1

Opetustyö

Opettajien oppimista tapahtui paljon myös heidän jokapäiväisessä opetustyössään. Uudet opetettavat kurssit olivat yksi opettajien mainitsema oppimisen väylä, jossa oppimista tapahtui uusien sisältöjen sisäistämisen kautta. Opettajat kuvasivat myönteiseen sävyyn oppimistaan opetustyössä. He kertoivat heittäytymisestä mukavuusalueen ulkopuolelle ja uusien asioiden oppimisesta tekemällä.

Opettajat halusivat muokata myös opettamiaan kursseja uudelleen oman osaamisen kehittämisen parantamiseksi. Tämä usein tapahtui tekemällä muu-

toksia vanhoihin kurssisisältöihin ja dioihin, tarkoituksena oli käyttää erilaisia lähestymistapoja kurssien toteuttamisessa. Monet kurssit olivat myös projektinomaisia, jolloin projekti rakentui yleensä aina jonkin oikean yrityksen toimeksiantoon. Tällöin mukana projektissa oli myös työelämänedustajia, joiden kanssa käytiin keskusteluja projektin etenemisestä ja mahdollisista muutoksista. Opettajat kertoivat, että kyseiset projektityöt opiskelijoiden ja työelämänedustajien kanssa olivat usein haastavia ja ne asettivat myös opettajat merkittävään oppijan rooliin.

Opettajat toivat esille useaan otteeseen myös opiskelijoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön merkityksellisyyden. Opettajien puhe opetustyöstä ja opiskelijoista liittyi selkeästi opiskelijoiden motivointiin ja oppimisen fasilitointiin. Opiskelijat nähtiin selkeästi opettajien yhtenä motivaation lähteenä, ja heidät nähtiin hyvin osaavina ja mielekkäinä yhteistyökumppaneina. Opettajat kertoivat myös, että erinäisten projektien aikana opettajat oppivat paljon myös opiskelijoilta. Seuraavassa lainauksessa käy ilmi selkeästi opettajien ja opiskelijoiden välinen suhde ja siinä oppiminen:

”...se vuorovaikutus niiden kanssa, ku ne on nuoria aikuisia ja ne on paljon fiksumpia ku minä ja opin ite siinä samalla ihan hirveesti” H3

Formaalit oppimisympäristöt

Ammattikorkeakoulun opettajat kertoivat koulutuksien määrän olevan erittäin kattava ammattikorkeakoulussa, ja ne koettiin hyvin positiivisena oman osaamisen kehittämisen väylänä. Opettajat halusivat osallistua mahdollisimman moniin koulutuksiin kehittääkseen omaa osaamistaan. Itsensä kehittäminen oli paljon kiinni opettajien omasta itseohjautuvuudesta ja aktiivisuudesta tarttua mahdollisiin koulutuksiin oman työn ohessa. Näin ollen opettajilla nähtiin olevan vahva tutkiva- ja kehittävä työote. Tutkiva ja kehittävä työote näkyi käytännössä henkilökohtaisena asennoitumisena työhön ja sen muuttuviin tilanteisiin. Tämä näyttyi opettajien keskuudessa jatkuvana ajatteluna, aitona kiinnostuksena arvioida omaa työtään kriittisesti, uusien toimintatapojen kokeilemisena sekä uusien koulutusmahdollisuuksien etsimisenä tietojen ja taitojen päivittämiseksi.

Palautteenanto oli kyseisessä ammattikorkeakoulussa määrätty ylhäältä päin, joten palautteiden vastaanottaminen oli opettajille ennalta määrätty toimintatapa. Palautteiden saaminen kursseista oli opettajille yksi tärkeä oppimisen ja kriittisen reflektoinnin väylä, jonka kautta opettajat oppivat ja kehittivät osaamistaan. Kaiken kaikkiaan formaalit oppimisympäristöt koettiin suurimmaksi osaksi mielekkäinä ja niihin haluttiin osallistua aktiivisesti. Vaikka formaalit koulutukset koettiin pääsääntöisesti myönteisenä, osa opettajista koki, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa osallistua koulutuksiin muun työn ohella. Eräs opettajista nosti esille myös koulutuksien tuomien uusien toimintatapojen käyttöönoton vaikeuden, mikä osaltaan hankaloitti uusien asioiden omaksumista ja soveltamista itse opetustyössä. Oheisessa lainauksessa käy hyvin ilmi formaaleiden oppimisympäristöjen tärkeä merkitys, ja erityisesti opettajien henkilökohtainen asennoituminen ja tahto kehittää omaa osaamistaan koulutuksien avulla:

”...et aina mä koitan vähän lisää, et esim. nyt mulla on tilinpidon koulutus yksityiselämässä keskiviikko iltana, niin tota mä en sitä siis opeta, mutku numerot on aina hyviä bisneksessä ymmärtää, nii se on hyvä juttu mun osaamiselle sitäällä” H6

Informaalit oppimisympäristöt

Informaalit oppimisympäristöt olivat opettajien työssä myös erittäin keskeisessä roolissa. Useat työtilanteet olivat satunnaisia oppimisen paikkoja, joista opettajat ammensivat uutta osaamista seuraaviin tehtäviin erinäisten keskustelujen ja neuvotteluiden kautta. Informaalien oppimisympäristöjen nähtiin mahdollistavan usein autenttisen ja monipuolisen oppimisen ja omiin kiinnostuksen kohteisiin linkittyvän osaamisen kehittämisen. Tämä näkyi mielenkiintona erilaisia asioita kohtaan ja olemalla aktiivinen ympärillä tapahtuville tilanteille, uuden oppimisen edistämiseksi.

Opettajat kertoivat oppivansa monesti asioita ja toimintatapoja ongelmakeskeisesti ja tilannekohtaisesti, kuten keskustelemalla ja havainnoimalla muita. Esille tuotiin myös opettajien avoin työtila, mikä koettiin yhdeksi merkitykselliseksi op-

pimispaikaksi. Opettajien työtilat oli suunniteltu niin, että tila oli yhtä kokonaista aluetta, jossa sai valita päivittäin muuttuvan työpisteen, mikä osaltaan edesauttoi kommunikointia myös muidenkin kuin vain tiimin jäsenien välillä. Myös erinäiset hankkeet ja projektit edesauttoivat informaalia oppimista, sillä usein eteen tuli uusia tilanteita ja asioita, joita lähdettiin ratkomaan eri alojen toimijoiden ja opiskelijoiden kanssa.

Opettajat kokivat myös, että opettajan työssä tulee olla valppaana myös työpaikan ulkopuolella. Opettajat toivat useaan otteeseen esille, kuinka opettajien työ ei ole enää niinkään paikkaan ja aikaan sidottua toimintaa, vaan työtä tehdään paljon myös työajan ulkopuolella huomaamatta. Opettajat kokivat tärkeäksi oman motivaation ja halun etsiä tietoa esimerkiksi lehdistä ja internetistä, jolloin oppimista tapahtui myös koulun ulkopuolella. Oheisessa lainauksessa näkyy hyvin informaalin oppimisympäristön luonne sekä opettajien oman aktiivisuuden ja motivaation tärkeys uuden oppimisessa:

”joka viikko oppii aina jotain uutta ja koko ajan on tavallaa sillee, että pitää olla tuntosarvet ulkona, kun joku sanoo jonkun sanan, siin aina sit se et onks tää nyt merkityksellistä ja jos on nii, mitä mun pitäs tästä tietää tai jos tää on joku sivusto vaikka analysointisivusto, niin miten sitä käytetään, et pystynkö mä sit hyödyntää sitä sit tässä” H8

Työelämärajapinta

Korkeakoulutuksen ja työelämän välisten suhteiden on nähty tiivistyvän viime vuosina ammattikorkeakouluissa ja tämä ilmiö näkyi myös yhtenä vahvana osa-alueena tässä tutkielmassa. Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelevät miltei päivittäin yhdessä työelämän toimijoiden kanssa ja se koettiin tärkeänä osana opettajien työtä. Opettajat hyödynsivät työelämäyhteistyötä opetuksessaan ja oman osaamisen kehittämisessä. Opettajat kokivat, että oppimista tapahtui aina työskennellessä työelämän edustajien ja vierailevien luennoitsijoiden kanssa.

Opettajat työskentelivät paljon erilaisissa hankkeissa, joissa opettajien tarkoituksena oli toimia koordinoijan roolissa koulutusohjelman sekä ulkopuolisten

toimijoiden välillä. Nämä hankkeet näyttäytyivät opettajin työssä erilaisina workshoppeina, koulutuksina, aisantuntijakeskusteluina sekä erilaisina tutkimuksen muotoina. Tämä koordinoijan rooli vaati opettajilta kykyä toimia niin sanottuna tulkkina tieteellisen ja käytännön työelämän välillä, jolloin heiltä vaadittiin teoreettista ymmärrystä, käytännöllistä osaamista ja kykyä soveltaa näitä kahta osa-aluetta myös opetuksessa. Näin ollen ammattikorkeakoulun opettajien työskentely työelämärajapinnassa, vaati opettajilta ekspansiivista ja tutkimuksellista työotetta.

Opettajien yhtenä tavoitteellisenä tehtävänä oli myös rakentaa aktiivista verkostoa yrittäjien kanssa. Opettajien tuli tehdä näkyväksi oppilaitoksen tunnetuksi tuleminen yhtenä yrityksen mahdollisena yhteistyökumppanina, mikä haastoi opettajat uudistamaan aikaisempia toimintakäytäntöjään, kehittämään uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja sekä luomaan monipuolisia verkostoja yhdessä työelämänedustajien kanssa.

Opettajat toivat esille myös oman osaamisen ylläpidon tärkeyden työelämäyhteyksien kautta. Opettajat kuvailivat tärkeäksi olla niin sanotusti tietämyksen ylärajoilla opetettavan alan tiimoilta. Opettajille suunnatut työelämäjaksot koettiin myös tärkeänä linkkinä työelämään ja oman osaamisen kehittämiseen. Oheisessa lainauksessa käy ilmi, kuinka työelämärajapinnassa työskentely on myös opettajille yksi tärkeimmistä oman osaamisen kehittämisen paikoista, ja joutuvat usein kyseenalaistamaan omaa osaamistaan:

”toimeksiantaja tulee ja läväyttää suurin piirtein maailman tohon eteen ja sanoo että tähän teijän pitäis antaa vastaus, niin se et pakottaa ittersä hahmottaa jonnäkösen priiffin, et tota et mitä me pystytään tekemään ja mikä on realistista ja mikä on sitä on seuraavalla opintojaksolla, niin ne on semmosia haastavia tilanteita, missä myös oma osaaminen joutuu välillä koetukselle” H8

7.2 Itse- ja yhteissääteley opettajien oppimisessa

Ammattikorkeakoulun opettajien oppiminen työssä liittyi hyvin selkeästi opettajien erinäisiin työprosesseihin ja kollegoiden ja alan toimijoiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin. Näin ollen opettajat oppivat kyseenalaistamalla vanhoja käy-

täntöjään, kokeilemalla vanhoja toimintatapojaan uuteen tilanteeseen sekä soveltamalla uutta tietoa oman osaamisen kehittämisen tueksi.

Tavoitteiden asettaminen ja tehtäväanalyysi

Oppimisen itsesäätelyn osalta opettajilla oli hyvin selkeitä tavoitteita ja niitä asetettiin systemaattisesti. Opettajat olivat hyvin tavoiteorientoituneita ja asettivat selkeitä ja päämäärätietoisia tavoitteita sekä oman osaamisen kehittämiseksi että käsillä oleville tehtäville. Suunnitellessaan työtään opettajat asettivat samalla itselleen oppimistavoitteita työn suorittamisen lomassa. Tavoitteita asettaessaan opettajat tarkkailivat käsillä olevia tehtäviä ja suhteuttivat niitä asetettaviin tavoitteisiin. Opettajilla oli vahva halu kehittää omaa osaamistaan ja oppia uusia asioita oman osaamisen kehittämisen vuoksi, mikä nähtiin myös yhtenä motivoivana tekijänä.

Opettajilla oli vahva tahto ja mielenkiinto oppia opetettavat asiat ensin itse ennen niiden opettamista. Varsinkin uusien projektien ja opetusmetodien esiin noustessa opettajat kokivat erittäin motivoivaksi päästä ensin itse opiskelemaan aihetta. Näin ollen opettajien itsesäätelyä kuvasi intentionaalisuus eli oppiminen ja osaamisen kehittäminen nähtiin tavoitteellisena toimintana, sillä opettajilla oli hyvin selkeät motiivit työn ja oppimisen suhteen sekä halu oppia uusia asioita, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

”...et saan ite harjotella sitä eka, mut se on just mahtavaa et ite voi oppia kans tässä prosessissa, et mä en oo ikinä oppinu mistää nii paljon ku mä tulin tänne opettajaks, et sun täytyy osaa neuvoa, sun täytyy osata ihan hirveen laajasti, et se edellyttää osaamista nii laajasti, et kyl sun semmonen besserwisser täytyy olla” H2

”...mä sit asetan myös semmosia tavoitteita, et miten mä saan tän mahdollisimman mielenkiintoisesti niille, että ne oppii sen, et ehkä just tää pelillinen oppiminen on sitä just mitä ollaa kehitetty” H1

Toisaalta opettajien tavoitteiden asettamisen ja tehtäväanalyysin kohdalla näyttyi selkeästi tulevaisuusperspektiivinen ja proaktiivinen ote. Opettajat olivat

hyvin tietoisia siitä, kuinka heidän tuli olla koko ajan uusimman tiedon äärellä ja tietää mitä kyseisellä alalla tapahtuu tulevaisuudessa. Heidän mielestään oli tärkeää tunnistaa työelämästä ja yhteiskunnasta tulevia vaatimuksia, joita pysyivät sitten ennakoimaan opetustyössä. Tämä tulevaisuusaspekti osaltaan vaikutti käsillä olevien tehtävien suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa, kuten seuraava opettaja totesi haastattelussa:

”...toisaalta sellasta osaamista, et pystyy kattoo niiku pitkälle tulevaisuuteen ja vähän arvioimaan sitä, että tota viestinnän kenttä on tällä hetkellä tämän näkönen, mitä se voi olla tulevaisuudessa” H8

Yhteissäätelyn tavoitteiden asettelussa ja tehtäväanalyysissä esiintyi selkeästi kurssien ja tuntien suunnittelu, ja niihin liittyvät tavoitteet yhdessä tiimin kanssa. Haastateltavat opettajat usein viittasivat yhteiseen prosessiin, jossa jokainen opettaja jakoi suunnitelmiin ja tavoiteisiin liittyviä omia tietoja ja taitoja. Tällöin opettajat kokivat saavuttavansa paljon suurempaa tulosta kuin yksin työtä tehdessä. Yhteissäätelyn tavoitteiden asettaminen ja tehtäväanalyysi olivat selkeästi kehittämisorientoitunutta toimintaa, sillä opettajat pyrkivät yhdessä suunnittelemaan kurssveja ja tekemään niihin mahdollisia muutoksia, ja nivomaan tiimin jäsenten osaaminen yhteiseen prosessiin, kuten seuraava opettaja totesi haastattelussa:

”me suunnitellaan sitä kurssia mitä tehdään ja kuka tekee mitäkin ja miten me vedetään se ja sitte me ollaa tekemäs yhtä pakohuonepeiliä et sit me keksitää vaa kaikkee tämmösii ideoita ja sit me niihin yhdessä yritetään löytää jotain poliikkaa...” H2

Yhteissäätelyn tavoitteiden asettamisen ja tehtäväanalyysin kohdalla opettajien yhtenä merkittävänä tavoitteena nähtiin myös pyrkimys kokonaisvaltaiseen yhteisymmärrykseen kurssista ja opettajien välisistä ajatuksista. Tämä koettiin myös edesauttavan yhteistyön sujumista. Työn suunnittelu ja sen jakaminen perustuivat yhteiseen käsitykseen työprosessista ja sen luonteesta. Opettajat neuvottelivat ja keskustelivat kurssien sisällöistä ja tätä kautta reflektoivat omaa ja yhteistä panostaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi:

”...meit on esimerkiksi kolme opettajaa, nii me yhdessä sovitaan, et miten tää asia viedään ja meil on hyvin paljon niiku laadullisesta näkökulmasta myös sovittu et nämä tehtävät ja nämä asiat käydään läpi jokaisen tunnilla, mut ne on opettajan keskenään sopimia” H1

Toisaalta muutamia kielteisiä asioita tuotiin esille yhteissäätelyn tavoitteiden suunnittelun ja tehtäväanalyysin kohdalla. Opettajat toivat esille, että välillä oli vaikea sopia yhteisistä toimintakäytännöistä, mikä osaltaan hankaloitti yhteisten tavoitteiden sekä kurssien yhdenmukaisuuden saavuttamista, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

”sit on semmosia opettajia, joiden kans tosi vaikee sopia yhteisistä pelisäännöistä ja eikä se ees aina edes toimi et se riippuu täysin siitä mihin tiimiin sä sit meet” H3

Yhteisöllisyys ja tiimissä työskentely nähtiin kuitenkin pääsääntöisesti hyvin myönteisessä valossa opettajien keskuudessa. Yhteinen avoin ja myönteinen ilmapiiri ja vastavuoroisuus edesauttoivat opettajien yhteistyön sujumista tiimeissä ja siellä toimimista. Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat yhdessä tekemisen hyvin myönteisenä ja omaa osaamista kehittäväenä toimintatapana.

Strategioiden käyttö ja monitorointi

Strategioiden käyttö ja monitorointi itsesäätelutilanteissa pohjautui pitkälti opettajien vahvoin kognitiivisiin ja metakognitiivisiin tietoihin ja taitoihin. Opettajat olivat tietoisia itsestään oppijoina ja omista aikaisemmista tiedoista ja taidoista. He tiesivät, mitä tehtävät heiltä edellytti, ja millaisia strategioita kyseisten tehtävien suorittaminen vaati heiltä. Opettajat olivat siis tietoisia kuilusta oman tietämyksen ja uusien näkemyksen välillä, ja tarttuivat uusiin tilanteisiin myönteisellä oppimisasenteella. Opettajilla oli selkeästi havaittavissa halu oppia uutta, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

"mua varmasti motivoi se uuden oppiminen, et mulla on mahdollisuus kehittää itteäni..." H2

Yhtenä merkittävänä strategian käyttönä nähtiin avun hakeminen muilta, mikä oli osaltaan yhteydessä opettajien oppimismotivaatioon. Opettajat tiedostivat omat puutteet osaamisessa ja osasivat tällöin kääntyä tarvittaessa kokeneemman kollegan suuntaan. Opettajilla oli kyky myös arvioida kriittisesti omaa toimintaa. Käytännössä tämä tapahtui peilaamalla omaa osaamistaan suhteessa muihin kollegoihin, ja löytämällä tätä kautta osaamisen kehittämispaikkoja, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

"mä vaan otan ja teen, et mä en kauheesti käytä eforttia siihen, että tota jos nyt puhutaan vaikka, ku meille tullu paljon uusia järjestelmiä nii mä rupeen vaa käyttämään ja sit jos mä en tiedä jotain, nii sitten mä kysyn" H4

"se on niiku luovimista et mikä menetelmä sopii, et sut vaa heitetää kylmää veteä ja sit katotaa osaaksä uida, et sun pitää vaa olla valmis siihen et sä luovit ja katot mitä vastaan tulee ja teet parhaas" H5

Opettajat olivat myös hyvin sinnikkäitä ja rohkeita kokeilemaan erilaisia strategioita työtä tehdessään. Luovuus ja uskallus kokeilla uusia asioita pohjautuivat pitkälti aikaisempiin kokemuksiin ja uskoon omista kyvyistä, mikä osaltaan tuki opettajien uskoa omiin kykyihin ja kykyyn hypätä myös mukavuusalueen ulkopuolelle osaamisen kehittämisen valossa:

"lähettii laajentamaan jo tämmösiä innovaatio-osaamisia, markkinointia et aika paljon justiiinsa sitä et mihin tarvitsi paikkausta, nii olin sitten siellä, et kyllä se vähän semmonen oli, että ankanpoikanen pistettii heitettii vetee ja katottii et räpisteleekö se siellä, et siellä se oppii" H4

Ammattikorkeakoulun opettajien työ koettiin hyvin moninaisena ja vastuullisena työnä, joihin he joutuivat vastaamaan säätelämällä sekä omaa osaamistaan että työtehtäviään. Moninaiseen työhön liittyi myös vahvat ajanhallinta- ja organisointitaidot, joita opettajat käyttivät päivittäin erinäisissä työtehtävissä, jaksottamalla työtehtäviä eri päville sekä arvioimalla aikaa työtehtävien kulumiseen.

Opettajat olivat siis hyvin tietoisia omista ajanhallinta- ja organisaatiotaidoistaan ja kokivat, että on tärkeää osata säädellä omaa aikaa ja toimintaa, jotta tehtävät tulisi tehtyä ajallaan. Opettajat kokivat tämän oman toiminnan kontrolloimisen ja autonomisuuden myös motivoivana tekijänä ja itseohjautuvuutta lisäävänä tekijänä. Opettajat kokivat tärkeäksi saada itse hallita työtään luentoraamien puitteissa, kuten seuraavat opettajat totesivat haastattelussa:

"mul on yleensä tapana, et mä kalentoroin sillee, et pistän ihan päiviä kiinni sillon tai niiku tunteja kiinni sillon, että tässä mä katon jotku tehtävät ja tässä mä luen opinnäytetöitä ja näin että se on mulle kalentoroitu sillon mä en sit tee mitää muuta ku sitä..." H4

"opettajan työssä on just parasta se oman ajankäytön hallinta eli jos mulla on maanantaiaamuna joku yksityinen meno, nii mä voin se ihan huoletta tehdä ja sit mä voin taas tehdä jonain toisena hetkenä sen mun työn et se on hyvin semmosta oma ehtoista, et sä pystyt tosi hyvin itse organisoimaan ja säätelemään sitä sun omaa ajankäyttöä" H1

"siihen vaa jotenki oppii, ku on jatkuvaa tulipalojen sammuttelua ja osaat järjestellä sen missä järjestyksessä niitä paloja pitää sammutella et se koko tönö ei roihahda kasaan" H3

Strategioiden käyttö oli selkeästi yhteydessä tavoitteiden asettelun ja tehtäväanalyysin kanssa. Opettajat olivat hyvin tehtävä- ja tavoiteorientoituneita, ja he halusivat sitoutua tehtävän asettamiin vaatimuksiin ja niistä selviämiseen hyvin päämäärätietoisesti. Tämä näkyi strategioiden käytössä ja monitoroinnissa oman toiminnan systemaattisena reflektiona ja arvioimisena. Strategioiden käyttöä ja monitorointia reunustivat myös sisäinen motivaatio ja mielenkiinto työtä kohtaan. Tämä näkyi siinä, että opettajat pyrkivät säätelemään omaa toimintaansa aktiivisesti saavuttaakseen parhaan mahdollisen tuloksen tehtävän suorittamisesta kyseisessä tilanteessa, kuten seuraava opettaja totesi haastattelussa:

”jos mä oisin vaik toimistotöissä nii mä voisin vaik päivän nukkuu siel tietokoneen ääressä ja kukaa ei sanois mitää, et eise nyt nii vakavaa oo, mut sillon kumulla on se opetus, ni kyl mun pitää antaa kaikkeni sille” H2

”mul on sit nii hyvä itsetunto että kyl mä tiijän ite jos mä teen jotain huonosti ja mä tiijän jo etukäteen sen ettei se riitä ja mä myös koen et mä haluun tehdä kaiken hyvin, et on sillee puhdas omatunto siitä” H2

Opettajat kokivat, että on ensisijaisen tärkeää olla kiinnostunut opetettavasta alasta, jotta pystyi antamaan parhaimpansa opetuksessa. Tämä ohjasi opettajia kontrolloimaan oppimisstrategioitaan tehtävän suorittamisen edistämiseksi. Kyseinen mielenkiinto opetettavia aiheita kohtaan ilmeni myös aktiivisuutena etsiä erinäisiä oppimistilanteita oppimisen mahdollistamiseksi, kuten lukemalla aiheen kirjallisuutta ja surffaamalla internetissä:

”täytyy lukea muutakin ku nettiä, et netissä on paljon valheellista tietoa et se kirjojen lukemine on kans tärkeetä omassa työssä, et kirjoja pitää lukea muitakin kun vaa oppikirjoja et pitää lukee semmosia bisnesskirjoja, et pysyy ajan hermoilla” H6

”...et mä luen nyt hirveen paljon enemmän ku aikasemmin, et pyrkiny lukee enemmän ja varsinki ku nyt siihen on aikaakin enemmän nii se on tosi hyvä” H3

Tietoisuus opettajien omasta toiminnasta näyttäytyi myös hyvin keskeisessä roolissa itse- ja yhteissäätelyn strategioiden käytön alueella, sillä opettajat olivat hyvin tietoisia oman keskittymisen ohjaamisen tärkeydestä käsillä olevaan tehtävään, mikä vaati opettajilta tahdonalaista omien kognitiivisten prosessien ja toimintojen kontrollia. Opettajilla oli vahva reflektiivinen ja proaktiivinen työote työtehtäviään tehdessään yksin ja yhdessä. He tarttuivat herkästi uusiin ja haastaviin tehtäviin, sillä halusivat oppia ja kehittää omaa osaamistaan, kuten seuraavat haastateltavat totesivat:

”vaik mä oon sen opepätevyyden suorittanu, nii mä en koe et mä oon siellä mitää oppinu opettamisesta et kyl se on ihan kantapään kautta opittu kaikki” H2

”...kummatki oli semmosia et mä olin tosi epä mukavuusalueella niissä, et se oli enemmänkin semmosta heittäytymistä siinä ja katotaan taas, et mite siitä räpiköidään taas, ja sitte ku ne onnistu nii kyl sielt tulee sit itellekki semmosia onnistumisia ja kokemuksia, että mikä sit vahvistaa sitä, että ei piä lukkiutua johonki vaan että lähtee vaan mukaan ja kokeilemaan” H4

Motivationaleinen kontrolli näyttäytyi myös yhtenä itsesäätelyn strategian käytön elementtinä, sillä opettajat keskustelivat ja neuvottelivat, miten kurssista saataisiin mahdollisimman mielenkiintoisia niin itselle kuin opiskelijoille. Opettajat usein halusivatkin uusia kurssieja opetettavakseen, jotta mielenkiinto ja omat taidot pysyisivät ajan tasalla. Opettajat tekivät usein myös muutoksia vanhoihin kurssidioihin, jotta kurssi saisi uudenlaisia näkökantoja ja oppimista tapahtuisi myös opettajien keskuudessa. Opettajat toivat esille myös haastavien opiskelijoiden kiinnostuksen herättämisen yhtenä motivaation lähteenä, mikä nähdään myös yhtenä motivationaalisen kontrollin edistämisen keinona:

”...et mä tykkään ite kokeilla kaikkee uutta et mikä toimis paremmin esim erilaisii oppimismenetelmii ja tämmönen tentti tai tämmönen tentti vois olla hyvä” H2

”...teen ne kurssit ja mul on tapana et mä teen aina jotain uutta materiaalia, et se aina virkistää mua vaikka mulla oiski valmiit matskut et sitä mä alan aina keksii jotain pientä uutta niihin tai haluun vaa tehdä paremmin jonkun, et on mul sillee henkisesti tavoitteena et mä haluun et tietty kurssi menee hyvin ja sit mä oon tehny sen ja se ei mennykkää hyvin, nii sit mä mietin heti et mitä mä parannan” H2

Opettajat refleктоivat ja arvioivat myös aktiivisesti omia tuntejaan ja niiden onnistumista. Tämä tapahtui usein tiimipalavereissa palautteiden läpikäynnissä sekä tunneilla kirjaamalla ylös mahdollisia epäkohtia tuntien aikana. Tällöin oppimisen reflektointi näyttäytyi usein itse- ja yhteisreflektiona.

Yhteissäätelyn strategioiden käyttö pohjautui pitkälti työtehtävien ja vastuiden jakamiseen, vertaistukeen ja kurssien kehittämiseen. Monitorointi ilmeni opettajien keskuudessa kurssien aikana, jolloin yhdessä tarkasteltiin kurssien etene mistä ja sen sisällöllisiä seikkoja keskustelemalla ja neuvottelemalla yhdessä

tiimin jäsenten kanssa. Strategioiden käyttäminen näkyi käytännössä vertaistuen ja vertaisoppimisen kautta. Opettajat jakoivat keskenään kurssimateriaaleja ja ideoita, ja auttoivat toisiaan kurssien aikana esille nousevissa ongelmissa. Opettajat tarkkailivat myös muiden opettajien toimintatapoja ja peilasivat heidän osaamistaan suhteessa omaan osaamiseen, kuten eräät opettajat kertoivat haastattelussa:

"...et tietysti esimieheltä jos on hankala, mutta myös sit muilta kokeneemmilta kollegoilta, et miten se on hanskannu tän, et miten tää homma menee, et kyl mä sanon et se vertaistuki on opettajan työssä erittäin tärkeä asia" H1

"...et mut kyl aina ku näkee miten joku toinen toimii nii mä kyl koen et siitä oppii ja et hei toi on hyvä ja toi oli huono et tota ei kannata tehdä" H2

"et jokaisella on oma style eli sitä et, miten vetää noita juttuja mikä liittyy siihen omaan persoonaan, mut sit mä oon jonku verran käynyt tunneilla ja en siis läheskään nii paljon ku ois pitänyt, mut jonkin verran ja sit saanu sieltä jotain tärpejä, sellasia aika pieniä juttuja, et ooksä kokeillu tämmöstä työkalua tai vois hoitaa teorian kertaukset pelaamalla tota peliä et tämmösiä pieniä juttuja" H3

Näin ollen yhteissäätelyn strategioiden käyttöä ja monitorointia kuvasti yhteistoiminnallisuus, jolloin yhdessä tekeminen pohjautui opettajien keskinäiseen kommunikaatioon ja vastavuoroiseen auttamiseen. Keskusteluiden ja muiden kollegoiden havainnoimisen kautta muutettiin toimintakäytäntöjä muuttuvien tilanteiden mukaisesti. Opettajat kehittivät usein myös uusia opetusmetodeja yhteisissä tiimipalaverissa. Tällöin yhteissäätelyn strategioiden käyttöä ja monitorointia kuvasti myös proaktiivisuus, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

"enemmän sitä niiku yhdessä sen ope tiimin kanssa kehittämistä liittyen meidän oppisisältöihin" H1

Opettajien keskinäinen tuki nousi myös tärkeänä tekijänä osaamisen kehittämisen tekijänä. Opettajat auttoivat toisia vaativien tehtävien hallinnassa ja niiden suorittamisessa. Näin ollen yhteisen vastuun ja vertaisavun tiedostaminen oli hyvin keskeisessä roolissa yhteissäätelyn strategioiden käytön ja monitoroinnin

osa-alueella. Tämä yhteisen jakamisen kulttuuri oli erittäin tärkeässä osassa, ja se koettiin myös yhdeksi motivaation ja minäpystyvyyden lähteeksi, kuten seuraava opettaja toteaa:

”...se että saa kollegoilta saat palautetta ja opiskelijoilta myös ja omalta esimieheltä palautetta, niin se palaute mikä on tullu, niiku positiivinen palaute nii tottakai se ruokkii sitä omaa asiantuntijuutta ja osaamista” H4

Opettajat kohtasivat työssään kollegoiden lisäksi myös muita alan asiantuntijoita erinäisissä hankkeissa ja projekteissa, jotka olivat linkittyneet vahvasti työelämärajapintaan. Opettajat kokivat oppivansa paljon kyseisissä yhteistöissä reflektoiden omaa osaamistaan suhteessa alan toimijoiden osaamiseen ja annettuihin tehtäviin, kuten seuraavat haastateltavat kertoivat haastattelussa:

”...tunnilla voi olla iso sana, ja sit me ollaa siellä opiskelijatiimeissä ja me yhdessä haetaan tietoa, mitä se tällä hetkellä tarkoittaa, miten sitä voidaan hyödyntää et se on kääntynyt ihan toisella tavalla, et me ollaan vähän niiku tasaverasia siellä” H8

”meil on yhteistyökumppaneita, joilta saadaan tietoa ja ne tulee käymään täällä ja sillon mä olen ihan samanlainen opiskelija, ku opiskelija siellä eli mä kyselen ja paljon kysymyksiä ja yritän oppia niiltä” H7

Oppimisen yhteissäätelyn piirteet saattoivat näkyä opettajan työssä myös hyvin satunnaisesti ja tilannekohtaisesti, sillä useat tilanteet saattoivat usein olla epämääräisiä ja satunnaisia tilanteita, jolloin oppiminen kytkeytyi kiinteästi tehtävän luonteeseen. Näin ollen opettajat säätelivät usein työtehtäviään, jonka kautta oppimista tapahtui. Työn ohessa oppiminen näkyi opettajien oppimisessa hyvin vahvasti, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi:

”...sen projekin kautta ku ne opiskelijat tekee sitä, nii me ohjataa sitä, me siis kutsutaan itseämme valmentajiksi siinä ja siinä kyl itekkin oppii sit samalla” H7

"kaikenlaist uutta mutta toki aina ku keskustellaa nii aina joku tuo esille jonku asian esille ja se voi olla ihan tuolla käytäväpuheissa etet semmosia pieniä asioita" H4

Toisaalta yhteissäätelyn erilaisten strategioiden käyttö saattoi välillä aiheuttaa opettajien välillä näkemyseroja, sillä opettajien välillä saattoi olla välillä työskentelytottumuksista johtuvia eroja, mikä osaltaan vaikutti yhteiseen työskentelyyn heikentävästi. Tämä tuli esille opettajien puheista, kun he kertoivat rehellisesti, ettei kaikkien kanssa yhteistyö ei sujunut yhtä hyvin kuin toisten, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi:

"...esimerkiks siin koulutukses, et siel on jotain kursseja sillee, et siel on tiimejä jotku on ihan semmosia sooloilijoita et menee ihan eri pedagogisin logiikoin välillä" H2

"tavallaa monta ihmistä nii meil voi olla vähän erilainen näkemyksiä siitä asiasta, et omalla tavallaa niiden kurssien suunnittelu ja päättäminen et nyt me tekee näin on välillä hankalaakin" H7

Toisaalta osa opettajista olivat sitä mieltä, että tiimityö oli jokseenkin vain nimellinen asia ammattikorkeakoulussa, sillä usein tiimityö paikantui vain yhteisten toimintatapojen ja yhtenäisen kurssilaadun varmistamiseen, jolloin itse opetus työ tapahtui perinteisesti yhden opettajan avuin. Kuitenkin oli olemassa muutamia kursseja, joissa oli mahdollistettu pariopettajuuden toteutuminen.

Tämä pariopettajuuden mahdollistuminen koettiin erittäin positiivisena kokemuksena opettajien keskuudessa. Opettajat kertoivat, että oli tuloksellisempaa työskennellä luokassa yhdessä, sillä tällöin pystyi tarttumaan paremmin eteen tuleviin ongelmiin ja haasteisiin tilannekohtaisesti. Myös vastuun jakaminen opettajien välillä koettiin helpottuvan, kun kurssi toteutettiin yhdessä toisen opettajan kanssa. Opettajat nostivat esille myös opettajien erilaiset osaamistaidot, mitkä edesauttoivat opettajien oppimista, kuten seuraava opettaja toteasi:

”kehittyy ihan hirveesti, että ensinäkin kehittyy jo siinä substanssiosaamisessa, koska jossai soteliikepolullaki nii enhän mä mistää sotealueesta tiijä yhtää mitään, mutta eihän mun tarvinnu sitä opettaa, et mä toin niiku asiaa sit liiketoiminnan kannalta, mutta sitten mä opin siinä sivussa paljon siitä, et esim toi kierotaloudessa mä olin niiku toisena opettajan mukana siinä” H4

Osa opettajista toi esille myös sen, että tietyt asiat oli helpompi suorittaa itsenäisesti, sillä itsenäinen työ ei vaatinut tavoitteellista keskustelua tai muita yhteisymmärrykseen johtavia keskusteluja ennen työhön tarttumista, mikä osaltaan saattoi välillä jopa nopeuttaa työn tekemistä ja sen organisoimista.

Oppimisen reflektointi

Oppimisen reflektointi oli hyvin systemaattista ja sitä tapahtui jokaisessa oppimisen säätelyn osaprosessissa. Tavoitteiden asettamisen yhteydessä opettajat refleктоivat omaa osaamistaan suhteessa annettuun tehtävään sekä mahdollisia kehittämistarpeita. Toisaalta reflektointia tapahtui myös itse työtehtäviä tehdessä, kun opettajat tekivät muutoksia kurssisisältöihin ja kirjasivat ongelma-kohtia tuntien aikana. Tämä osaltaan vahvisti reflektoinnin ja toiminnan välistä vuorovaikutusta itse tehtävän aikana, kuten seuraava opettaja kertoi haastattelussa:

”mä yritän laittaa aina vähän muistiin, et täs mun pitäis parantaa, nii sit mä tiedän seuraavalla kerralla ja täytyy muutenkin miettii ite, et miten sen vois tehdä paremmin ens kerralla tai jos se ois vaik luento, mä kirjotan siihen luentoo sit kommentteja” H7

Opiskelijoiden kurssipalautteet ja palautteet kollegoilta oli myös yksi reflektoinnin ja oman osaamisen arvioinnin mittari. Haastatteluissa opettajat kertoivat saavansa palautetta enimmäkseen opiskelijoilta, mutta myös välillä kollegoiltaan ja muilta alan toimijoilta. Opiskelijapalautteita kerättiin hyvin systemaattisesti palautelomakkeilla sekä suullisena palautteena. Reflektointia ja osaamisen arviointia tapahtui myös yhteisissä tiimipalavereissa kursseja suunnitellessa sekä tulospalavereissa, joissa keskusteltiin yhdessä mahdollisista muutoksista pa-

lautteiden pohjalta. Palautteiden kautta opettajat palasivat aiemmin tapahtuneisiin kokemuksiin ja tapahtumiin, ja refleктоivat omaa osaamistaan suhteessa palautteisiin. Yhteistä reflektointia tapahtui myös tiimin kesken yhteisissä tuloskeskusteluissa:

”me kerätää ne opiskelijapalautteet ku sielt tulee jotain nii tota kyl me käydään ne sitten ku meil on ne opetiimit, jossa me käydää läpi näit mejän tutkinnon osii ja nytki muutettii asioita, et kyl me niiku palautetta otetaa ja toimintaamme muutetaan nii yksilöinä kuin sitten koko koulun mukana” H1

”kerätään niiltä sitä palautetta, et se on kyl tärkeä kanava itelle, josta sit voi kattoo niitä omia onnistumisia” H3

”...palautteita lukee ja katsoo, et jos siellä on joku mikä kolahtaa itteen, et huomaa et nyt tää ei menny ihan putkee, nii onhan ne sellasia peiliin katsomisen paikkoja sitte, että mitenäs mä voisin sitte tehdä toisin ja kyllä on pyrkinytki ottaa sitte niistä palautteista kiinni ja sitte vähän muokkaamaa niitä” H4

Itsesäätelyn alueella oman osaamisen arviointia tapahtui paljon myös sosiaalisen vertailun kautta, nimittäin opettajat kertoivat usein peilaavansa omaa osaamistaan muihin kollegoihin ja heidän osaamiseensa oppiakseen uusia toimintatapoja. Opettajat toimivat tosilleen niin sanottuina peileinä, joiden avulla opettajat pystyivät refleктоimaan omia ajatuksiaan ja toimintatapojaan, ja tekemällä mahdollisia muutoksia tarpeen tullen, kuten seuraava haastateltava totesi:

”mulla oli sillon semmonen mentori, joka mut niiku vähän niiku ohjas tähän työhön, et häneltä mä joskus kävin häntä vähän seuraamassa ja muutamia muitaki et aina jokainen tuo jotain, et meil on tosi vanhoja opettajia ja useampi on jo jääny eläkkeelle, nii niiltä on oppinu kaikkee, et miten hyvin kannattaa suunnitella ja etukäteen valmiiks” H2

Yhteissäätelyssä reflektointi näyttäytyi tärkeänä tekijänä opettajien keskuudessa, sillä erilaiset keskustelut ja erilaisten näkemysten esiin tuominen tiimeissä olivat keinoja ulkoistaa yksittäisen opettajan ajattelua ja mahdollistaa yhteisiä ajatteluprosesseja. Nämä yhteiset keskustelut edesauttoivat myös opettajien

uuden oppimista. Yhteissäätelyssä tapahtuva reflektointi pohjautui selkeästi uuden oppimiselle yhdessä opettajatiimien kanssa, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

”sit mä oon kolmen amk-yhteistyön keksiny kollegoiden kanssa semmoisen moduulin, että mitä voidaan tehdä yhdessä, et se toteutetaan nyt ekaa kertaa, ja mä oon siinä mukana ja siinä on tarvinnu paljon sitä omaa osaamista ja sit on oppinu muilta myös siinä” H8

Samankaltaista reflektointia tapahtui myös eri aloja ylittävissä projekteissa ja hankkeissa. Kyseisissä asiantuntijatiimeissä ja ryhmissä omia tietoja ja taitoja jaettiin yhdessä muiden kanssa. Toisin sanoen opettajien ja muiden toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa vallitsi kognitiivinen diversiteetti, sillä usein opettajat saattoivat olla eri alojen asiantuntijoita suhteessa muihin toimijoihin. Tällöin erilaista ja eri tasoista osaamista löytyi usein paljon tiimin sisältä. Näin ollen opettajien erilaiset näkemykset ja osaaminen täydensivät toinen toistensa osaamista, kuten seuraavat opettajat kertoivat haastattelussa:

”kylmä oon itekki oppinu paljon asioita ja myöksin sitä omaa asiantuntijuutta, et jos mä esimerkiksi ajattelen, että mä sanon jostai asioista tai tuon uusia ideoita esille kyl siin jos kollega sanoo et niiku tuo esiin sen et toihan on ihan älyttömän hyvä idea ja juttu” H4

”...yks semmonen joka on viestinnän asiantuntija selkeesti, et kylhän siit saa paljon vinkkiä, et eihän su tarvii ku kattoo et mitä se tekee tai mitä se kirjottaa tai että joku osaa vaik videoinnista tai jotain, niin tottakai et oikeestaa aina ku sä oot jonku kaa tekemisissä nii ainahan sä saat jotain vinkkiä ja opit uutta siinä” H7

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajat arvostivat haastatteluiden perusteella uusia oppimiskokemuksia. Opettajien henkilökohtainen tahto ja mielenkiinto ohjasivat opettajia sellaisiin oppimisympäristöihin, joissa he pääsivät oppimaan uusia asioita ja kehittämään omaa osaamistaan. Ulkoinen säätely oli myös olennaisella tavalla esillä opettajien oppimisprosesseissa, sillä heidän työtään säätelivät automaattisesti opetussuunnitelmasta tulevat säädökset ja kurs-

sisältöihin liittyvät vaatimukset. Näin ollen opettajien oppimisen säätely pohjautui pitkälti myös ulkoisen säätelyn asettamiin rajaehtoihin, joiden raameissa he säätelivät omaa oppimistaan ja osaamisen kehittämistä. Oppimisen yhteissäätely nousi myös erityisen tärkeänä tekijänä opettajien oppimisessa. Voidaan sanoa, että opettajien henkilökohtainen oppiminen linkittyi osaksi yhteisöllistä oppimista, jolloin kollegoiden ja alan toimijoiden merkitys oppimisessa oli ilmeinen. Oheinen taulukko kuvaa tarkemmin opettajien oppimisen säätelyn osaprosesseja ja niiden piirteitä.

Taulukko 1. Opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelyn piirteet.

Oppimisen säätelyn osaprosessit	Oppimisen itsesäätely	Oppimisen yhteissäätely
Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi	<ul style="list-style-type: none"> • oppimisorientaatio • päämäärätietoisuus • intentionaalisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • kehittämisorientaatio • yhdenmukaisuus • tuloksellisuus
Strategioiden käyttö & monitorointi	<ul style="list-style-type: none"> • tehtäväkeskeisyys • reflektiivisyys • autonomisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • ongelmanratkaisukeskeisyys • proaktiivisuus • yhteistoiminnallisuus
Reflektointi	<ul style="list-style-type: none"> • oppimisprosessien reflektointi 	<ul style="list-style-type: none"> • uuden oppimisen reflektointi

7.3 Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyys

Ammattikorkeakoulun opettajien merkityksellisissä oppimistilanteissa esiintyi selkeitä minä- ja ryhmäpystyvyyden piirteitä, jotka osaltaan edesauttoivat opettajia tavoitteellisessa ja aktiivisessa oppimisessa. Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyyden tekijät jaettiin neljään tekijään, joita olivat *1. muiden havainnointi 2. aikaisemmat kokemukset 3. verbaalinen vaikuttaminen sekä 4. oma toiminta.*

7.3.1 Opettajien minäpystyvyys

Muiden havainnointi

Yksi merkittävä opettajien minäpystyvyyden tekijä oli muiden toimijoiden ja kollegoiden kokemukset ja toiminta. Opettajat tarkkailivat muiden opettajien toimintaa, ja ammensivat sitä kautta uusia toimintatapoja omaan tekemiseen. Opettajien oman toiminnan arviointi suhteessa toisten toimintaan teki sosiaalisesta vertailusta keskeisen tekijän minäpystyvyyden arvioinnissa. Opettajien kertoman mukaan oli myös erityisen tärkeää, että opettajien välillä vallitsee yhdenmukaisuus toimintaperiaatteiden kanssa, jotta uusien ideoiden omaksuminen oli luontevampaa, kuten seuraava haastateltava totesi haastattelussa:

”yks semmonen joka on viestinnän asiantuntija selkeesti, et kylhän siit saa paljon vinkkiä, et eihän su tarvii ku kattoo et mitä se tekee tai mitä se kirjottaa tai että joku osaa vaik videoinnista tai jotain, niin tottakai et oikeestaa aina ku sä oot jonku kaa tekemisissä nii ainahan sä sä saat jotain vinkkiä ja opit uutta siinä”
H6

”...et jokaisella on oma style eli sitä, et miten vetää noita juttuja mikä liittyy siihen omaan persoonaan, mut sit mä oon jonku verran käynny tunneilla ja en siis läheskään nii paljon ku ois pitäny, mut jonkin verran ja sit saanu sieltä jotain tärppejä, sellasia aika pieniä juttuja, et ooksä kokeillu tämmöstä työkalua tai vois hoitaa teorian kertaukset pelaamalla tota peliä et tämmösiä pieniä juttuja”
H3

Aikaisemmat kokemukset

Yksi merkittävimmistä minäpystyvyyttä nostattavista tekijöistä olivat selkeästi opettajien aikaisemmat kokemukset. Opettajat kertoivat, että on hyvin palkitsevaa osata tuoda aikaisempia kokemuksia mukaan opetukseen, josta opiskelijat oppivat. Näin ollen pystyvyyttä opetustyössä nostatti paljon oman asiantuntijuuden jakamisen mahdollisuus. Opettajat kuvasivat, että on tärkeää osata kertoa opiskelijoille, mitä kyseisellä alalla tapahtuu, ja mitä se tulee olemaan tulevai-

suudessa. Tämä näkyi systemaattisena uuden tiedon keräämisenä työn ulkopuolella, erinäisiin koulutuksiin osallistumisena sekä aitona kiinnostuksena alaa kohtaan. Opettajien minäpystyvyydellä nähtiin olevan selkeä yhteys opettajien motivaatioon, tavoitteisiin sekä oppimisen säätelyyn, kuten seuraavasta opettajan lainauksesta käy ilmi:

”me opettajat nii meil on erilaiset taustat ja näin poispäin et tavallaa me pidetää itse sitä meidän omaa ammattitaitoa tietyllä tavalla yllä ja tehdään niit juttuja, et pitää ite tietää mitä tarvii kehittää ja näin...” H1

*”mä oon se yrittäjä, joka tulee tänne omalla tietotaidolla ja mun tehtävä on taval-
laa ylläpitää sitä ja toimia mun asiakkaille ja sidosryhmille oikealla tavalla...” H1*

Opettajien puheista nousi selkeästi esille itsevarmuus ja itseohjautuvuus työtehtäviä ja omaa toimintaa kohtaan. Tämä heijastui osaltaan aikaisemmista kokemuksista. Aikaisempien kokemusten ansiosta opettajat kokivat pystyvänsä opettamaan miltei mitä vaan. Tärkeintä oli osata löytää opetettavaan aiheeseen oikeat opetusmenetelmät, kuten seuraavista lainauksista käy ilmi:

”yritän tuoda sitä vanhaa aiempaa kokemusta siihen mun opetukseen paljon ja sit jos se heijastuu opiskelijoihin jollain tapaa ja jos se näyttää et se on ollu hyvää, nii se kyl tosi iso ja tärkeä juttu” H3

”kokemuksesta mä teen ja mä yritän olla hyvin intuitiivinen, et se on se mitä vanhemmaksi mä tuun sitä enemmän mä yritän perustaa kaiken intuitioon, ja se on mun tietoinen valinta, ja mitä enemmän mä tätä teen sitä nopeemmin mä työt teen” H5

Näin ollen opettajien metakognitiiviset tiedot ja taidot lisäsivät opettajien pystyvyyttä, mikä osaltaan pohjautui aikaisempiin myönteisiin oppimiskokemuksiin. Tämä näkyi siinä, että opettajat tiedostivat käsitykset itsestä tiedonkäsittelijöinä sekä tiedot erilaisten tehtävien suorittamisesta ja niihin tarvittavista strategioista. Opettajien usko omista kyvyistä, aikaisemmista taidoista ohjasivat tavoitteenasettelua sekä tarttumista tehtäviin tavoitteiden saavuttamiseksi:

*"siin itekki oppii ku siin pakottaa itsensä myöskin niiku tutustumaan siihen asiaan ja opettelemaan sitä asiaa tai sitä substanssia niin niin plus sitte mitä sa-
noin et sellanen varmuus aina tulee siit niistä aikasemmista kokemuksista" H4*

*"kiertotalouden juttu, et kummatki oli semmosia et mä olin tosi epämukavuus-
alueella niissä, et se oli enemmänkin semmosta heittäytymistä siinä ja katotaan
taas et mite siitä räpiköidään taas ja sitte ku ne onnistu nii kyl sielt tulee sit itel-
leikki semmosia onnistumisia ja kokemuksia, että mikä sit vahvistaa sitä, että ei
piä lukkiutua johonki vaan, että lähtee vaan mukaan ja kokeilemaan" H4*

Verbaalinen vaikuttaminen

Opettajat kokivat, että heidän oma pystyvyytensä pohjautui pitkälti ulkoisiin teki-
jöihin. Heidän pystyvyyden tunnetta korostivat ensisijaisesti opiskelijoilta tulleet
kirjalliset ja suulliset palautteet. Toisaalta myös palautteet työelämäntoimijoilta
koettiin nostattavan pystyvyyden tunnetta. Opettajat kokivat, että on tärkeää
saada työstään palautetta, jotta he pystyivät kehittämään ja muuttamaan omaa
toimintaansa paremmaksi. Toisaalta palautteista saatu tieto koettiin myös oman
asiantuntijuuden mittariksi, mikä loi opettajiin onnistumisen tunteita, kuten seu-
raavat opettajat kertoivat haastattelussa:

*"...et ooks mä siinä kartalla et ne oppii jotain ja muuta et sitä kautta mä myös
reflektoin ittelleni sitä, et ooksmä onnistunu siinä ja pärjänny siinä opettajan
työssä ja se on myös sidottu myös siihen et on pakko pyytää niitä palautteita
"aina tietty määrä, ku ne käydää sit tuloskeskustelussa läpi" H1*

*"...kerätään niiltä sitä palautetta, et se on kyl tärkeä kanava ittelle, josta sit voi
kattoo niitä omia onnistumisia" H3*

*"se että saa kollegoilta saat palautetta ja opiskelijoilta myös ja omalta esimieheltä
palautetta, niin se palaute, mikä on tullu, niiku positiivinen palaute nii tottakai
se ruokkii sitä omaa asiantuntijuutta ja osaamista" H4*

Opettajien minäpystyvyyttä tuki myös ulkoinen motivaatio. Tuki muilta kollegoilta
ja esimiehiltä koettiin omaa pystyvyyttä parantavana tekijänä. Opettajat kertoi-

vat, että on tärkeää saada kysyä apua muilta ja tiedostaa, että kaikki puhaltavat niin sanottuun yhteiseen hiileen. Tämä auttoi opettajia suoriutumaan tehtävistä helpommin, kuten seuraavien opettajien lainauksista käy ilmi:

"myöskin se niiku se et mä tiedän et mulla on se selkänöja täältä koululta ja multa on täältä muutenkin se tuki opettajan työhön, nii kyl ne semmosta pystyvyttä tuo" H1

"...kollegoiden niiku tuki ja apu on ollu ihan todella merkityksellinen ja tärkeä sillee, että ensinäkin on sitä tukea saanut ja apua siihe..." H4

Oma toiminta

Myös työn autonomisuuden koettiin nostavan opettajien omaa pystyvyyden tunnetta, ja ennen kaikkea itsevarmuutta työtä kohtaan. Oman työn kontrolloiminen ja autonomisuus koettiin helpottavan moninaisen työn jaksottamista. Tämä koettiin opettajien keskuudessa myös yhtenä sisäisen motivaation ja pystyvyyden lähteenä, kuten seuraava opettaja totesi haastattelussa:

"jos mä haluun tehdä vaikka projekteja, nii pystyy kyllä ja sen takia mä nautinki tästä, et tässä on se et pystyy säätelee niin paljon mitä haluu tehdä ja oppia" H2

Opettajat olivat hyvin innostuneita ja yritteliäitä suunnitellessaan kursseja ja halusivat antaa kaikkensa onnistuakseen työssään ja opetuksessaan. Näin ollen opettajien tietoisuus uusimmasta alan osaamisesta, ja niiden aktiivinen päivittäminen oli yksi merkittävä pystyvyyden tunnetta nostattava tekijä:

"...et mä koen et se on tärkeätä tässä ammatillisessa opetuksessa et se, et mä pystyn kertomaan miten nyt tällä alalla nyt menee, ja et mä oon sinne työelämään aktiivisesti yhteydessä, ni kyl seki semmosta pystyvyyden tunnetta niiku luo" H1

"mul on sit nii hyvä itsetunto, että kyl mä tiijän ite jos mä teen jotain huonosti ja mä tiijän jo etukäteen sen ettei se riitä ja mä myös koen et mä haluun tehdä kaiken hyvin, et on sillee puhdas omatunto siitä" H2

Opettajien haastatteluista kävi ilmi myös pystyvyyden tunnetta heikentäviä tekijöitä. Projektit ja hankkeet olivat usein sisällöiltään uusia ja saattoivat aluksi heikentää oman osaamisen tunnetta ja pärjäämistä projektin suorittamisessa. Näin ollen uskomukset omasta kyvykkyydestä vaikuttivat enemmän suoriutumiseen ja tehtäviin tarttumiseen kuin opettajien tiedot ja taidot:

"...mä olin tosi epämukavuusalueella niissä, et se oli enemmänkin semmosta heittäytymistä siinä ja katotaan taas et mite siitä räpiköidään taas, ja sitte ku ne onnistu nii kyl sielt tulee sit itellekki semmosia onnistumisia ja kokemuksia, että mikä sit vahvistaa sitä, että ei piä lukkiutua johonki vaan että lähtee vaan mukaan ja kokeilemaan" H4

"...että sä ymmärrät sitä hanketta ja sä teet siitä vaikka jonku haastattelurungon, nii mulle se on kauheen vaikee, ku mä en tunne sitä aluetta, nii se ehkä vähän stressaa ku mä tiedän et mä en oo viel siin nii hyvä" H6

Myös erilaiset tilanteet korostivat opettajien uskoa omista kyvyistä eri tavoin. Opetustyö koettiin usein pystyvyyttä nostavana tekijänä, kun taas uudet hankkeet ja projektit saattoivat väliaikaisesti horjuttaa pystyvyyden tunnetta. Opettajat olivat kuitenkin lähtökohtaisesti hyvin yritteliäitä ja innostuneita uusista asioista ja tilanteista, ja kokivat tärkeäksi lähteä kokeilemaan ja tutustumaan uusiin asioihin vaikeuksista huolimatta. Tämä osaltaan kuvasti opettajien vahvaa itseluottamusta ja halua toimia sinnikkäästi myös hankalien tilanteiden eteen sattuessa. Kaiken kaikkiaan opettajat olivat valmiita työskentelemällä oman osaamisen ylärajoilla ja kehittämään omaa osaamista, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

"toimeksiantaja tulee ja läväyttää suurin piirtein maailman tohon eteen ja sanoo että tähän teijän pitäis antaa vastaus, niin se et pakottaa ittensä hahmottaa jonninkinnäkösen priiffin, et tota et mitä me pystytään tekemään ja mikä on realistista ja mikä on sit seuraavalla opintojaksolla, niin ne on semmosia haastavia tilanteita, missä myös oma osaaminen joutuu välillä koetukselle" H7

Opetustyössä opettajat kertoivat, että omaa pystyvyyden tunnetta nostatti myös haastavien opiskelijoiden innostaminen aiheesta. Opettajat nimittäin kertoivat, että on tärkeää pystyä motivoimaan opiskelijoita, edistämällä heidän ymmärrystä opetettavasta aiheesta. Opettajien mukaan oli tärkeää toimia työssään niin, että syntyi tunne siitä, että on tehnyt parhaimpansa työssä. Opettajien uskomukset liittyivät siis paljon myös opettajien intentioihin toimia tietyllä tavalla erinäisissä tilanteissa, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi:

"mä huomaa et ne innostuu, ku mä oon innokas nii se varma tekee sen et musta tuntuu, et mä oon hyvä tässä hommassa, jotku sit ennakkoluuloiset opiskelijat, joita ei yhtää kiinnosta opiskeltava aihe, et se mun oma ensimmäinen ajatus et nää ei kyl yhtää halua oppii tai jaksa tätä aihetta, nii mä saan siitä selasta haastetta, et mä yritän saada tästä hyvän jutun" H2

Ammattikorkeakoulu- uudistuksen tuomat monianiset työtehtävät, kiire ja työn pirstaloituminen osaltaan söi myös opettajien pystyvyyden tunnetta ajanhallinnan ja organisoinnin osalta. Tämän vuoksi muihin tehtäviin ja oman osaamisen kehittämiseen ei jäänyt aikaa enää yhtä paljon kuin ennen, ja se koettiin omaa osaamista heikentävänä tekijänä.

Kaiken kaikkiaan opettajilla oli haastatteluiden perusteella vahvat minäpystyvyyksiasitykset, ja se koettiin kasvavan opetusvuosien ja kokemuksen lisääntyessä. Opettajat olivat suurimmaksi osaksi rohkeita ja halukkaita lähtemään kokeilemaan uusia asioita oman osaamisen kehittämisen valossa. Opettajien vahvat minäpystyvyyksiasitykset nähtiin myös lisäävän oppimismotivaatiota ja edistävän oppimisen säätelyä. Tämä näkyi muun muassa opettajien asettaessa selkeitä tavoitteita työlleen, käyttäessään monipuolisia strategioita selviytyäkseen hankalistakin tehtävistä sekä oman työn systemaattisena reflektointina.

7.3.2 Opettajien ryhmäpystyvyys

Muiden havainnointi

Opettajat tukeutuivat työssään paljon muiden kollegoiden toiminnan tarkasteluun, joiden kautta vahvistivat omaa pystyvyyden tunnetta. Tämä osaltaan vah-

visti yhteiseen kurssi- ja sisältölaatuun pääsemisessä tarkkailemalla kollegoiden opetus käytäntöjä. Opettajat kertoivat käyvänsä katsomassa toisten luentoja, joista saivat hyviä neuvoja omaan opetustyyliin, kuten seuraavat opettajat kertoivat haastattelussa:

”...sit mä oon jonku verran käyny tunneilla ja en siis läheskään nii paljon ku ois pitäny mut jonkin verran ja sit saanu sieltä jotain tärppejä, sellasia aika pieniä juttuja et ooksä kokeillu tämmöstä työkalua tai vois hoitaa teorian kertaukset pelaamalla tota peliä et tämmösiä pieniä juttuja” H3

”aina voi sparailla kollegoiden kanssa, et se on äärimmäisen tärkeää ja vähän kysellä, et mites sä teet ja mites sä tulkitset, et miten sä näät tän asian” H4

Muiden kollegoiden työn seuraaminen ja siihen tutustuminen auttoi opettajia ymmärtämään toisten toimintatapoja. Tämä antoi mahdollisuuden kyseenalaistaa omia käytäntöjään ja käsityksiä sekä oppia sitä kautta uusia asioita. Tämä myös auttoi kollegiaalisen yhteistyön sujuvuutta, kun opettajat olivat tietoisia muiden tiimijäsenten toiminnasta.

Aikaisemmat kokemukset

Opettajien aikaisemmat kokemukset lisäsivät opettajien kokemusten mukaan ryhmäpystyvyyttä. Suurimmalla osasta opettajia oli erilaiset taustat ja osaaminen, mikä edesauttoi opettajia selviämään yhdessä hankalistakin tilanteista ja tehtävistä. Monet opettajat kertoivat myös oppivansa paljon muiden kollegoiden aikaisemmista kokemuksista. Opettajat kuvasivat myös, että yhteisellä tekemisellä päästiin tavoitteisiin tehokkaammin ja laadukkaammin, kun tilanteita oli ratkomassa koko ryhmän yhteinen tietämys, kuten seuraava haastateltava totesi:

”...nii sunhan ei tarvii ite osaa kaikkea, ku siinä se tiimi taustalla, ja seki jos joku jää vähän viime tippaan, nii aina joku voi sano et mä teen ton ja mä teen ton, et se on hirveen helppo, no sit sekin on hirveen kiva, ku me tehää niit projekteja,

nii meil on vähän erilaisii näkökulmii, nii me saadaa vaik hyvin annettuu palautetta” H7

Ryhmäpystyvyys näyttäytyi myös opettajatiimien suunnittelu- ja tuloskeskusteluissa, joissa opettajat yhdessä keskustelivat ja neuvottelivat uusista opetusmoodleista sekä palautteista nousseista kehittämiskohteista. Tämä tarkoitti käytännön tasolla, että jokaisen opettajan tuli tuoda oma osaaminen ja tiedot yhteiseen käyttöön, jotta koko tiimi pärjäisi eteen tulevissa haasteissa ja tehtävissä. Tämä yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen oli varmistettu jo organisaatiotasolla, sillä opettajia arvioitiin myös kokonaisina tiimeinä, jolloin opettajien keskinäinen tuki ja vastuullisuus olivat sisäänrakennettuja toimintatapoja, kuten seuraavassa lainauksessa käy ilmi:

”me kerätää ne opiskelijapalautteet, ku sielt tulee jotain nii tota kyl me käydään ne sitten ku meil on ne opetiimit, jossa me käydää läpi näit meijän tutkinnon osii ja nytki muutettii asioita et kyl me niiku palautetta otetaa ja toimintaamme muutetaan nii yksilöinä kuin sitten koko koulun mukana” H1

”...et tähän laitoin kollegoiden niiku tuki ja apu on ollu ihan todella merkityksellinen ja tärkeä sillee, että ensinäkin on sitä tukea saanut ja apua siihe” H4

Verbaalinen vaikuttaminen

Opettajien ryhmäpystyvyyden osalta vertaistuki nousi keskeisemmäksi ryhmäpystyvyyden tekijäksi. Opettajat työskentelivät työssään monissa eri tiimeissä, joissa jaettiin tietoa ja kurssimateriaaleja systemaattisesti. Opettajien kertoman mukaan, kollegojen tuki oli välttämätöntä ja helpotti vaativien tilanteiden ja tehtävien hallintaa. Tärkeäksi koettiin opettajien keskuudessa keskustelut ja tunne siitä, että jokainen auttoi tarpeen tullen, mikä siivitti yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Yleinen myönteinen ilmapiiri edesauttoi ryhmäpystyvyyden vahvistumista, sillä opettajilla oli vahva luottamus ja tunne yhteenkuuluvuudesta, kuten seuraavat opettajat totesivat haastattelussa:

”mulla on hyvä esimerkki tässä, mulla vaikka joku kirjanpidon kurssi ja joku kysy, et oonko saanu sinne mimmosii työelämäkontakteja, et mulla ois yks, et

halusitsä et mä laittasin teijät yhtee, eikä olla sillee, et sit se tulee mun kurssille, et se yhteisöllisyys on aivan mahtavaa tässä” H1

”nii sunhan ei tarvii ite osaa kaikkea, ku siinä se tiimi taustalla, ja seki jos joku jää vähän viime tippaan, nii aina joku voi sanoo et mä teen ton ja mä teen ton, et se on hirveen helppo, no sit sekin on hirveen kiva, ku me tehää niit projekteja, nii meil on vähän erilaisii näkökulmii, nii me saadaa vaik hyvin annettuu palautetta” H7

Yhteisymmärrykseen pääsy tehosti opettajien ryhmäpystyvyyden tunnetta. Yhteisiin tavoitteisiin pääseminen vaati yhteisiä ajatuksia käsillä olevista tehtävistä, mikä koettiin välillä olevan haasteellista monien näkökulmien noustessa esiin tiimipalavereissa. Omien ajatusten esille nostaminen tiimissä, auttoi jäsentelemään omaa ajattelua sekä ymmärtämään kollegoiden ajatuksia ja näkemyksiä, kuten seuraavat opettajat toteavat:

”vaihetään mielipiteitä siitä, että mitä jollai kurssilla pitäis käsitellä tai että mitä ei pitäis käsitellä, mut aina niistä on päästy yhteisymmärryksee ja näin poispäin, et asiat asioina, et ku just ku tehtii näitä muutoksii, nii kyl meil tuli tiukkaa keskustelua siitä, et mitä tehdään ja miten tehdään, mut nää on asioita vaa, mutta kyllä tulee yhteentörmäyksiä tietyllä tavalla, mut se on just sitä mistä oppii kans” H1

”...mut sitte meil on vaik niit samoja peruskursseja, nii niistähän meil on tämän vastuuhenkilö, et se on ihan tarpeen, kuka kertoo missä se raja kulkee ku keskustellaa kaikki eri vaihtoehdot, nii ja sitte se ku on nii paljon erilaisia mielipiteitä miten asiat hoidetaan, nii ku tarkoitus on kuitenkin vetää sama kurssi suht samalla tavalla” H2

Oma toiminta

Opettajien omalla toiminnalla oli merkittävä rooli ryhmäpystyvyyden toteutumisessa. Opettajat toivat esille olevansa riippuvaisia toisten kollegoiden toiminnasta ja panostuksesta. Vastuu oman osaamisen tuomisesta koko ryhmän saataville oli erittäin tärkeä seikka tiimityön toteutumiselle, kuten seuraava opettaja totesi haastattelussa:

”...meidä myös arvioidaa opetiimeissä tai niitä moduuleita, nii meitä arvioidaa aina kokonaisuutena, eli se, et jos toinen suoriutuu huonosti nii se näkyy myös sun arvioinnissa ja sit jos sä toimit hyvin, nii sä taas nostat sitä” H1

Opettajat työskentelivät siis kahdella eri tasolla itsenäisesti, mutta myös osana tiimiä, tällöin opettajien tuli huomioida oman toiminnan vaikutus suhteessa tiimin toimintaan. Näin ollen opettajien ryhmäpystyvyys oli piirteiltään vastuullista, yhteisten käsitysten luomista sekä yhteisen luottamuksen rakentamista.

Taulukko 2. Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyyden tekijät ja niiden piirteet.

Pystyvyys	Minäpystyvyys	Ryhmäpystyvyys
Pystyvyyden tekijät		
Muiden havainnointi	<ul style="list-style-type: none"> • reflektiivisyys • vertaisoppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • adaptiivisuus • vuorovaikutuksellisuus
Aikaisemmat kokemukset	<ul style="list-style-type: none"> • Itsevarmuus • Itseohjautuvuus 	<ul style="list-style-type: none"> • tiedon jakaminen • vastavuoroisuus
Verbaalinen vaikuttaminen	<ul style="list-style-type: none"> • päämäärätietoisuus • ulkoinen motivaatio 	<ul style="list-style-type: none"> • keskinäinen tuki ja kannustus
Oma toiminta	<ul style="list-style-type: none"> • autonomisuus • sisäinen motivaatio • tilannesidonaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • luottamuksellisuus • vastuullisuus

7.4 Opettajien oppimisen itse- ja yhteissäättely sekä minä- ja ryhmäpystyvyys merkityksellisissä oppimistilanteissa

Ammattikorkeakoulun opettajien oppiminen paikantui viiteen merkitykselliseen oppimiskontekstiin, joita olivat 1. ammatillinen yhteisö 2. opetustyö 3. formaalit oppimistilanteet 4. informaalit oppimistilanteet sekä 5. työelämärajapinta. Opettajien oppimisen säättely ja pystyvyys esiintyivät kaikissa yllä mainituissa oppimiskonteksteissa, mutta niiden osakomponentit nousivat esille hieman eri tavoin riippuen oppimistilanteesta. Näin ollen on kiinnostavaa tarkastella lähemmin, millaisia osakomponentteja kukin oppimistilanne sisälsi, ja erityisesti millaisia keskinäisiä suhteita ilmiöt todensivat eri konteksteissa.

Ammatillinen yhteisö ($f = 45$) näyttäytyi opettajien työssä erityisen merkittävänä oppimiskontekstina. Ammatillinen yhteisö paikantui pitkälti organisaation sisälle kollegoiden välisiin suhteisiin, ja oli luonteeltaan myös organisaation rajoja ylittävää toimintaa. Kyseinen ammatillinen yhteisö piti sisällään sekä opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelyn että minä- ja ryhmäpystyvyyden piirteitä. Opettajat työskentelivät tiimeissä, jossa tapahtui yhteisten tavoitteiden asettamista ja tehtäväänalyysiä. Käytännössä tämä oli uusien kurssien suunnittelua ja niiden kehittämistä kurssipalautteiden kautta. Itsesäätely nousi esille erinäisten strategioiden kautta, kuten ajanhallinnan ja avun hakemisena muilta kollegoilta. Opettajat neuvottelivat toistensa kanssa tiimeissä, mutta myös tiimien ulkopuolella ja kokivat näin oppivansa paljon muilta myös satunnaisten käytäväkeskustelujen puitteissa. Nämä keskustelut saivat aikaan sekä itse- että yhteisreflektointia, jonka kautta omien tietojen ja taitojen arvioiminen ja esille nostaminen auttoi selventämään vaikeaksi tuntuvia asioita.

Ammatilliseen yhteisöön sijoittuviin oppimistilanteisiin kuului olennaisella tavalla myös minä- ja ryhmäpystyvyyden esiintyminen. Opettajat toivat esille, kuinka heidän uskonsa omista kyvyistä vahvistui työskentelemällä tiiviisti työelämärajapinnassa yhdessä työelämän edustajien kanssa. Opettajat seurasivat usein muita kollegoita ja heidän toimintaansa, ja saivat vahvistusta toimintaansa yhteisten keskustelujen ja neuvottelujen avulla. Vahva yhteistoiminta ja yhteisvastuu työstä edesauttoivat minä- ja ryhmäpystyvyyden toteutumista opettajien keskuudessa. Tiimityö oli opettajille ylhäältä päin vaadittu työskentelytapa ja tämän vuoksi opettajien välillä vallitsi vastavuoroisuuden välttämättömyys, sillä yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen asettivat opettajat riippuvaisiksi toistensa panostuksesta, mikä myös vahvisti oppimisen yhteissäätelyn ja ryhmäpystyvyyden tärkeyttä tiimityössä.

Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että itsesäätelyn ilmentyminen ammatillisessa yhteisössä, ja siinä painottuvat erinäiset oppimisstrategiat olivat yhteissäätelyn ja ryhmäpystyvyyden perustana. Ilman opettajien oman toiminnan ja osaamisen tunnistamista oppimisen yhteissäätely ei pystyisi toteutumaan odotetulla tavalla. Oppimisen yhteissäätely vaati taustalleen opettajan henkilökohtaista oppimisen

reflektointia sekä uskoa omiin kykyihin, jotta omat ajatukset ja näkemykset pystyttiin tuomaan esille yhteisessä keskusteluareenassa. Itse- ja yhteisreflektoinnin kautta opettajat pystyivät kyseenalaistamaan omaa osaamistaan ja oppivat uusia asioita yhdessä muiden kanssa.

Opetustyö ($f = 89$) oppimiskontekstina sisälsi opettajien oppimisen säätelyä sekä yhdessä että yksin, ja niihin liittyi myös vahva pystyvyyden tunne. Oppimisen itsesäätely näyttäytyi opetustyössä selkeänä tavoitteiden asetteluna, sillä opettajat asettivat tavoitteita sekä itselleen että oppimissisältöihin. Opettajien oppimisen itsesäätelyssä näyttäytyi vahva strategioiden käyttö, joita olivat systemaattinen ajankäyttö, työympäristön hallinta sekä avun tarpeen huomioiminen. Kyseiset strategiat vaikuttivat olevan opettajille hyvin vakiintuneita toimintatapoja. Näin ollen opettajien oppimisen itsesäätely nähtiin perustuvan aikaisempiin tietoihin ja uskomuksiin omista tiedoista ja taidoista.

Näin ollen opettajien kognitiiviset ja metakognitiiviset tiedot ja taidot olivat opettajien oppimisen ja pystyvyyden yksi perusta. Vahva minäpystyvyyden tunne opetustyössä nousi esille aikaisemmista kokemuksista ja positiivisista palautteista. Opettajat kertoivat, että heidän pystyvyyden tunne lisääntyi, kun he näkivät opiskelijoiden innostuvan opetettavasta aiheesta. Toisaalta myös muiden kollegoiden antama tuki uudesta ideoinnista tai avun saaminen lisäsivät opettajien pystyvyyden tunnetta, ja edesauttoivat kehittämään lisää omaa osaamistaan. Tulokissa oli havaittavissa, että opettajien pystyvyyden tunnetta lisäävät tekijät olivat oppimisen säätelyn pohjana. Opettajien omaksuessaan uskon omiin kykyihin, tarttuivat he haastaviin projekteihin päämäärätietoisesti sekä kehittivät erinäisiä oppimisstrategioita tehtävien suorittamiseksi.

Oppimisen reflektointi oli hyvin keskeisessä roolissa opetustyössä, ja sen nähtiin linkittyvän myös opettajien pystyvyyteen. Opettajat refleктоivat toimintaansa ja kykyjään niin yhdessä kuin yksin. Itsesäätelyssä reflektointi oli enemmänkin oman osaamisen arviointia ja kehittämistä, jota opettajien omat minäpystyvyyden käsitykset vahvistivat. Yhteissäätelyssä reflektointi oli osaltaan myös pakollista, sillä kurssien päättyessä opettajien tuli keskustellen käydä kurssin toteutus läpi ja tarkastella mahdollisia kehittämiskohteita yhdessä. Näin ollen yhteinen kes-

kustelu loi areenan, jossa erilaiset kokemukset ja näkemykset pääsivät yhteisen pohdinnan alle, mahdollistamalla uuden oppimista.

Ryhmäpystyvyys näyttäytyi opetustyössä opetuksen suunnittelun alueella, sillä opettajien yhteis- ja tiimityö olivat enimmäkseen kurssien ja opetusmetodien suunnittelua ja kehittelyä. Haastatteluissa muutama opettaja nosti esille pariopettajuuden tärkeän merkityksen suhteessa oppimiseen ja kurssien laadun parantamiseen. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että pariopettajuus antoi mahdollisuuden jakaa vastuita opettajien välillä, mikä osaltaan auttoi opettajia selviytymään kiireisestä työstä ja mahdollisuuden jakaa kognitiivista taakkaa opettajien välillä. Opettajat nostivat esille myös, kuinka kahden opettajan erilaiset tiedot ja taidot tukivat opetettavia aiheita ja mahdollisti samalla selviytymistä haastavista tilanteista. Näin ollen ryhmäpystyvyyden esiintyminen opetustyössä nähtiin vahvistavan opettajien omaa pystyvyyden tunnetta.

Formaalit oppimistilanteet ($f = 22$) eli toisin sanoen koulutukset ja työelämäjaksot olivat myös erityisessä asemassa tarkastellessa opettajien formaaleita oppimisympäristöjä. Formaalit oppimistilanteet olivat enemmän opettajien henkilökohtaisia oman osaamisen kehittämisen paikkoja. Koulutuksissa ja työelämäjaksoilla kehitettiin ensisijaisesti omaa osaamista, mikä keskusteluiden kautta tuotiin koko tiimin keskuuteen uusina toimintatapoina ja ideoina. Kyseisessä oppimistilanteessa esille nousi opettajien henkilökohtainen oppimisen säätely, kuten selkeät tavoitteet sekä oman osaamisen arviointi. Sen sijaan työelämäjaksoista puhuttaessa, opettajat nostivat esille myös sosiaalisen oppimisen tärkeyden. Opettajat reflektoivat ja arvioivat omaa osaamistaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja kehittivät omaa osaamista yhteisissä tilanteissa. Näin ollen kaikki oppiminen formaaleissa oppimiskonteksteissa ei ollut intentionaalista, mikä usein liitetään formaaleihin oppimisympäristöihin. Opettajat toivat esille, kuinka pelkkä avoin koulutustila, ihmisten kuunteleminen sekä avoimet keskustelut auttoivat opettajia oppimaan ja reflektoimaan uusia asioita työmaailmasta.

Pystyys esiintyi formaaleissa oppimiskonteksteissa uuden tiedon omaksumisena. Opettajat nimittäin kokivat, että on tärkeää pitää oma osaaminen ajan tasalla, jolloin koulutuksien kautta saadut tiedot vahvistivat omaa osaamista ja uskoa

omiin kykyihin. Tämä oli myös liitettävissä ryhmäpystyvyyteen, sillä koulutuksien kautta opettajat ammensivat tietoa, jota veivät tiimien ja kollegoiden keskuuteen. Tämä vahvisti opettajien yhteistä osaamista ja pystyivät näin vastaamaan paremmin eteen tuleviin haasteisiin.

Informaalit oppimistilanteet ($f = 36$) paikantuivat kollegoiden ja muiden alan toimijoiden välisiin avoimiin keskusteluihin, joita voidaan luonnehtia myös kommunikatiivisena oppimisena sekä oman henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen paikkoina. Henkilökohtainen osaamisen kehittäminen tapahtui usein itse työtä tehdessä ja työpaikan ulkopuolella, lukemalla alan kirjallisuutta sekä etsimällä internetistä uusinta alaan liittyvää tietoa. Tämä kaikki pohjautui opettajien aitoon kiinnostukseen opetettavia aihepiiriä kohtaan, mikä ilmeni myös aktiivisuutena etsiä mielekkäitä oppimistilanteita oppimisen hyväksi.

Oppimisen yhteissäättely näyttäytyi informaaleissa oppimistilanteissa ainoastaan reflektiona, sillä opettajat kävivät paljon satunnaisia keskusteluja ja neuvotteluita yhdessä muiden alan toimijoiden kanssa, jonka ansioista opettajat itse ja yhteisrefleктоivat ja oppivat samalla uusia asioita. Näin ollen informaalit oppimistilanteet mahdollistivat yhteisöllisen oppimisen, jonka tulos koettiin usein tuloksellisempana kuin yksin tehty työ. Yhteisiin keskusteluihin liittyi myös opettajien pystyvyyden tunteen lisääntyminen, sillä muita kollegoita havainnollistamalla ja keskusteluista tulevilla palautteilla oli merkittävä omaa pystyvyyttä tukeva vaikutus. Tämä sai opettajia kiinnittämään huomiota omaan osaamiseen, ja luomalla myös varmuutta omalle osaamiselle.

Työelämärajpinnassa ($f = 27$) tapahtuva oppiminen koettiin erittäin merkityksellisenä oppimiskontekstina. Opettajat työskentelivät erinäisissä hankkeissa ja projekteissa yhdessä opiskelijoiden ja työelämäedustajien kanssa, jossa oppiminen tapahtui pääsääntöisesti yhdessä. Oppimisen säättely sekä pystyvyyksä-sitykset olivat kyseisessä oppimistilanteessa selkeästi esillä. Hankkeiden ja projektien ollessa uusia ja haastavia, vaativat ne lähtökohtaisesti opettajien vahvaa uskoa omista kyvyistä, jotta myös oppimisen säättely oli mahdollista. Tämä vahva usko omiin kykyihin näkyi muun muassa opettajien aktiivisena haluna tarttua haasteisiin ja kokeilemalla uusia strategioita tehtävien suorittamisen edistä-

miseksi. Opettajat myös peilasivat omaa osaamistaan aikaisempiin myönteisiin kokemuksiin, joiden avulla tarttuivat haastaviin tehtäviin motivoituneesti.

Oppimisen itsesäättely näyttäytyi työelämärajapinnassa opettajien aitona kiinnostuksena uusia hankkeita ja projekteja kohtaan. Opettajat asettivat henkilökohtaisia tavoitteita itselleen, sillä halusivat kehittää itseään ja omaa osaamistaan. Opettajat säätelivät oppimistaan kirjaamalla ylös hankalia asioita, ja ratkomalla niitä yhdessä kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa. Tällöin yhteistoiminnallista oppimista tapahtui kollegoiden lisäksi myös opiskelijoiden kanssa. Yhdessä opiskelijoiden ja hankkeen toimijoiden kanssa reflektointiin hankkeen edistymistä ja siihen tarvittavia tietoja ja taitoja. Palautteiden kautta arvioitiin työn tulosta, ja siinä kehittynyttä osaamista ja mahdollisia kehittämiskohtia. Reflektointi hankkeissa vahvisti myös opettajien pystyvyyden tunnetta, varsinkin kun palaute oli myönteistä. Näin ollen oppimisen itse- ja yhteissäättely sekä minä- ja ryhmäpystyvyys esiintyivät kyseisessä oppimistilanteessa toisiaan tukevinä elementteinä, jonka perustavanlaatuisena lähtökohtana oli opettajien aito kiinnostus projektien aiheita kohtaan, mikä siivitti opettajien oppimisen säätelyn toteutumista.

Ryhmäpystyvyys sen sijaan pohjautui tavoitteellisuuteen ja haasteiden ratkaisemiseen aikaisempien kokemusten yhteensovittamisen sekä kollegoiden välisen tuen avulla. Ilman opettajien vahvaa ryhmäpystyvyyttä työelämän ja koululaitoksen välinen työskentely koettiin usein haastavana, sillä opettajat saivat paljon apua ja kannustusta muilta kollegoilta hankkeiden edistymisen kannalta. Tämä keskinäinen tuki ja kannustus tuki myös opettajien henkilökohtaista pystyvyyttä. Ryhmäpystyvyys toi esille tiimissä toimivien opettajien moniammatillisuuden ja sen tärkeyden erityisesti haastavien tilanteiden ratkaisemisessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajien oppimisen säättely ja pystyvyys erinäisissä oppimistilanteissa olivat vahvasti toisiaan tukevia elementtejä, jolloin niiden samanaikainen tarkastelu auttaa ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin käsitteiden väliä suhdetta eri oppimiskonteksteissa. Tulosten valossa voidaan todeta, että ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen säättely pohjautui vahvaan pystyvyyden tunteeseen, mikä oli yhteydessä opettajien sisäiseen moti-

vaatioon, ja sitä kautta tavoitteiden asettamiseen. Eroja siinä, millaiset osakomponentit oppimisen säätelyn ja pystyvyyden osalta nousivat esille eri oppimiskonteksteissa, auttaa havainnoimaan opettajien erilaisia oppimisprosesseja ja niiden luonnetta. Oheisessa taulukossa on koottu yhteen opettajien oppimisen säätelyn ja pystyvyyden piirteet opettajien kuvaamissa merkityksellisissä oppimiskonteksteissa.

Taulukko 3. Itse- ja yhteissäätely sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden piirteet merkityksellisissä oppimistilanteissa.

Oppimisen kontekstit	Ammatillinen yhteisö (f = 45)	Opetustyö (f = 89)	Formaalit oppimistilanteet (f = 22)	Informaalit oppimistilanteet (f = 36)	Työelämärajapinta (f = 27)
Oppimisen säätely ja pystyvyys					
Itsesäätely	<p>Strategioiden käyttö & monitorointi: ajan hallinta, avun pyytäminen ja tiedon jakaminen.</p> <p>Reflektointi: Oman osaamisen arviointia ja reflektointia suhteessa kollegoiden ja alan toimijoiden osaamiseen.</p>	<p>Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi: henkilökohtaiset tavoitteet oman kompetenssin kehittämiseksi sekä tavoitteet opetustyölle.</p> <p>Strategioiden käyttö & monitorointi: ajan hallinta, avun hakeminen kollegoilta, sekä metakognitiiviset taidot.</p> <p>Reflektointi: oman osaamisen ja oppimisen arviointi suhteessa annettuihin tavoitteisiin ja muiden osaamiseen.</p>	<p>Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi: henkilökohtaiset oppimis- ja osaamistavoitteet oman kompetenssin lisäämiseksi.</p> <p>Reflektointi: oman osaamisen arviointi ja reflektointi suhteessa vaadittuihin osaamistarpeisiin.</p>	<p>Strategioiden käyttö & monitorointi: opettajien väliset satunnaiset keskustelut, oman tiedon jakaminen tiimin keskuuteen ja reflektointi suhteessa ympäristöön.</p> <p>Reflektointi: Oman osaamisen ja oppimisen arviointi, peilaamalla muiden kollegoihin ja alan toimijoiden osaamiseen ja toimintaan</p>	<p>Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi: henkilökohtaiset tavoitteet uuden oppimiselle.</p> <p>Strategioiden käyttö & monitorointi: omat metakognitiiviset tiedot ja taidot, reflektointi, avun hakeminen muilta kollegoilta.</p> <p>Reflektointi: oman osaamisen arvioiminen suhteessa tavoitteisiin.</p>
Yhteissäätely	Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi: kurssien suunnitteleminen ja opetusmetodien kehittäminen, yhden-	Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi: tavoitteet yhteisille toimintaperiaatteille, kursseille ja nii-	Reflektointi: opettajien väliset keskustelut ja ideoinnit koulu- ja työelämäjaksoista. ideoinnit opituista asioista yh-	Reflektointi: reflektointi aja arviointia yhdessä ratkaisukeskeisesti ja niiden suhteuttamista omaan ja yhteiseen	Tavoitteiden asettaminen & tehtäväanalyysi: yhdessä opiskelijoiden ja yritysten toimijoiden kanssa, liittyen

	<p>mukaisuus tavoitteiden ymmärtämisessä.</p> <p>Strategioiden käyttö & monitorointi: tiedon jakaminen ja aktiivinen vuorovaikutus sekä yhteistoiminnallisuus.</p> <p>Reflektointi: opettajatiimeissä reflektointi kurssien toteutumisesta ja uusista tilanteista selviämisestä.</p>	<p>den oppisisällöille.</p> <p>Strategioiden käyttö & monitorointi: keskusteleminen kollegoiden kanssa, tiedon jakaminen ja avun antaminen ja jakaminen.</p> <p>Reflektointi: Yhdessä reflektointi ja uusien ideoiden kehittäminen.</p>	<p>dessä kollegoiden kanssa.</p>	<p>osaamiseen.</p>	<p>projekteihin ja hankkeiden toteutumiseen.</p> <p>Strategioiden käyttö & monitorointi: avun hakeminen muilta ja vuorovaikutus alan toimijoiden kanssa.</p> <p>Reflektointi: oman osaamisen reflektointi ja reflektointi yhdessä muiden kanssa ongelmatilanteissa.</p>
Minäpystyvyys	<p>Muiden havainnointi: vertaisoppimista muilta kollegoilta.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: keskinäinen tuki ja kannustus muilta kollegoilta.</p>	<p>Aikaisemmat kokemukset: tiedon jakaminen opiskelijoille.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: keskinäinen tuki ja kannustus.</p>	<p>Verbaalinen vaikuttaminen: palautteet opiskelijoilta ja kollegoilta.</p> <p>Oma toiminta: opettajien oma sisäinen mielenkiinto alaa kohtaan.</p>	<p>Muiden havainnointi: kollegoiden toiminnan havainnointi ja oman osaamisen reflektointi suhteessa ympäristöön.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: kollegoiden ja alan toimijoiden palautteet.</p>	<p>Aikaisemmat kokemukset: aikaisemmat työkokemukset työmaailmasta ja myönteisistä kokemuksista.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: yrityksen antama positiivinen palaute ja kollegoiden tuki.</p>
Ryhmäpystyvyys	<p>Aikaisemmat kokemukset: yhteinen tiedon jakaminen ja vastavuoroisuus.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: työyhteisön antama keskinäinen tuki ja kannustus.</p>	<p>Muiden havainnointi: vuorovaikutus ja vertaisoppiminen muilta kollegoilta.</p> <p>Aikaisemmat kokemukset: tiedon jakaminen kollegoiden välillä.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: keskinäinen tuki ja kannustus.</p>	<p>Oma toiminta: vastuullisuus oman osaamisen päivittämisestä ja tiimin tuki.</p>	<p>Aikaisemmat kokemukset: tiedon jakaminen.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: keskinäinen tuki ja kannustus muilta kollegoilta ja alan toimijoilta.</p>	<p>Aikaisemmat kokemukset: yhteisten kokemusten ja osaamisen jakaminen.</p> <p>Verbaalinen vaikuttaminen: myönteinen palaute yrityksiltä.</p> <p>Oma toiminta: vastuullisuus oman osaamisen päivittämisestä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.</p>

8 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen ensiksi tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuseettisiä periaatteita, jonka jälkeen tarkastelen tutkimustuloksia suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen. Lopuksi pohdin vielä tutkielman tuloksien hyödyntämismahdollisuuksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuseettiset periaatteet

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu olennaisella tavalla hyvään ja laadukkaaseen tutkimuskäytäntöön. Luotettavuudella Aaltio ja Puusa (2011) tarkoittavat tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista sekä epäoleellisista tekijöistä. Näin ollen hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvat tutkimuksen perustelut sille, miksi tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Luotettavuutta arvioitaessa käytetään usein käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti, joiden määritelmät eroavat toisistaan määrällisen ja laadullisen tutkimuksien kohdalla (Aaltio & Puusa, 2011). Validiteetilla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa ilmiön eheyttä, jonka mukaan tutkimuksessa saatujen tulosten ja käsittelytavan tulee olla linjassa tutkimuskohteen ilmiön kanssa (Aaltio & Puusa, 2011). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tutkimuksen tarkoituksena on pikemminkin lisätä ymmärrystä ilmiöstä sekä tarkentaa ilmiön luonnetta (Aaltio & Puusa, 2011). Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen otoskoolla ei ole niinkään väliä, vaan pikemminkin sen sisällöllisessä merkityksellisyydessä (Escola & Suoranta, 2005).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida eri näkökulmista. Tynjälä (1991) on suomentanut Lincolnin ja Cuban (1985) käyttämät laadullisen tutkimuksen arviointikriteerit vastaavuudeksi (*eng. credibility*), siirrettävyydeksi (*eng. transferability*), vahvistettavuudeksi (*eng. trustworthiness*) sekä tutkimustilanteen arvioinniksi (*eng. dependability*). Tynjälän (1991) mukaan vastaavuuden kriteerillä tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen totuusarvoa, jonka mukaan tutkijan on osoitettava tutkimuksessaan, että siinä tuotetut käsitykset eli konstruktiot ovat tutkittavien omia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Luotettavaan vastaavuuteen olen tässä tutkielmassa pyrkinyt pääsemään, esittämällä tutkimuksen taustateoriat, käsitteet, tutkimusaineiston analyysin ja analyysiyksiköt sekä omat

taustaolettamukseni mahdollisimman selkeästi ja kattavasti. Myös tulososioon sisällyttämäni autenttiset lainaukset vahvistivat omalta osaltaan tutkielman vastaavuutta.

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista, että tutkimusraporttia voidaan lukea ymmärtäen tutkimuksen taustalla olevat tutkijan ratkaisut ja erityisesti tuuden tavoittelun luonne. Lukijan tulee siis vakuuttua tutkijan vilpittömyydestä muun muassa tehtyjen tulkintojen ja tiedonhankinnan näkökulmista katsottuna (Aaltio & Puusa, 2011). Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) painottavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeisenä tekijänä olevan tutkimuksen toteuttamisen vaiheiden sekä tuloksien huolellinen ja avoin kuvaaminen.

Tynjälän (1991) kuvaama tutkimuksen siirrettävyys edellyttää tutkimusaineiston ja sen prosessin monipuolista kuvaamista, näin ollen tutkimuksen prosessin kuvauksessa tulee lukijalle selventää tulosten sovellettavuuden arviointi suhteessa muihin konteksteihin. Laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyys on aina kuitenkin riippuvainen tutkimusympäristön samankaltaisuudesta. Näin ollen siirrettävyyden vastuu ei ole yksin tutkijan, vaan tutkijan tulee esittää omat päättelyketjunsä tuloksia analysoitaessa ja tutkittaessa, jotta lukija voi pohtia mahdollista tutkimustulosten sovellettavuutta muihin vastaaviin konteksteihin (Tynjälä, 1991). Tässä tutkielmassa siirrettävyyttä vahvistavia tekijöitä ovat huolellisesti kuvattu tutkimuskonteksti ja tutkimushenkilöt, jotta lukija osaa hahmottaa sen, millaisissa olosuhteissa tutkielma on toteutettu. On nimittäin tärkeää tutkijana ymmärtää, että itse tehdyt valinnat ja tulkinnat vaikuttavat miltei kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa. Tämän vuoksi tutkimuksessa tehdyt päätökset ja tulkinnat tulevat perustella yksityiskohtaisesti ja selventää, miten tulkintoihin on alkujaan päädytty (Aaltio & Puusa, 2011).

Tutkielmaa tehdessäni pyrin ottamaan huomioon myös tutkielmaan vaikuttavat vaihtelut, joita esiintyi aineiston keruun aikana. Sopivan haastattelutekniikan löytäminen sekä tutkielman kannalta olennaisiin asioihin tarttuminen harjaantui haastatteluiden edetessä. Tämän vaihtelun huomasin haastatteluprosessissa, jossa haastattelutekniikkani harjaantuivat haastatteluiden edetessä. Jo ensim-

mäisen haastattelun jälkeen, osasin tarttua paremmin olennaisiin seikkoihin lisäkysymysten avulla. Näin ollen haastattelijan rooli on hyvin kriittinen siinä mielessä, että haastattelijalla on varsin keskeinen rooli tuotetun aineiston sisällössä oman olemisen ja kysymystenasettelun näkökulmasta katsottuna, vaatien haastattelijalta taitoa ja roolin kokonaisvaltaista omaksumista (Puusa, 2011).

Tynjälä (1991) toi artikkelissaan esille Lincolnin ja Cuban (1985) tutkimustilanteen arvioimisen (*eng. dependability*) tärkeyden laadullista tutkimusta tehdessä. Tynjälän (1991) mukaan tulosten samana pysyminen saattaa muuttua erinäisten ulkoisten tekijöiden sekä ympäristön olosuhteiden tai jopa itse tutkittavan ilmiön vuoksi. Tämän vuoksi on erittäin tärkeää huomioida kyseiset tekijät tutkimusta tehdessä, sillä tutkimusprosessin aikana oma tietämys ja tutkijan rooli kasvavat, jolloin myös tulkinnat ja olennaisiin seikkoihin fokuoituminen muuttuvat tutkimusprosessin aikana. Tämän olen pyrkinyt pitämään mielessäni tutkielmaa tehdessäni ja tiedostanut omat käsitykseni ilmiöstä ja pysymään mahdollisimman objektiivisena aineistoa lähestyessä. Tutkielmani aineisto on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jolloin aikaisemmat teoriat ja kirjallisuus ovat kulkeneet mukanani koko tutkielmaprosessin ajan.

Tutkijan oma reflektiivisyys ja erityisesti kyky reflektoida tekevät tutkimuksen tekemisen mahdolliseksi, sillä tutkija ja tutkimuskohde ovat vuorovaikutuksessa keskenään koko tutkimusprosessin ajan (Aaltio & Puusa, 2011). Näin ollen subjektiivisuus ja reflektiivisyys on tuotava esille selkeästi tutkimuksessa, sillä luotettavuuden arviointi pohjautuu aina sille mahdollisuudelle, että tutkimuksen perusteet ja tulokset ovat läpinäkyviä ulkopuoliselle tarkastelulle (Aaltio & Puusa, 2011). Olen pyrkinyt tiedostamaan oman subjektiivisuuteni tutkielmaa tehdessä koko tutkimusprosessin ajan. Oman toiminnan ja kirjoittamisen reflektointi on ollut erittäin tärkeässä osassa koko tutkimusprosessin ajan, mikä on osaltaan tukenut minua myös tutkijaidentiteetin omaksumisessa ja sen kehittämisessä.

Tutkimuksen rajoitukset ja vahvuudet

Tutkielmani luotettavuutta heikentää hieman se, että aineisto kerättiin vain yhdestä suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Jatkossa olisi kiinnostavaa laajen-

taa tutkittavaa ilmiötä, ja tutkia eri ammattikorkeakoulun opettajien oppimista ja oppimisen itse- ja yhteissääätelytaitoja, ja tarkastella löytyisikö eri ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen itse- ja yhteissääätelyssä eroja. Toisaalta laadullisen sisällönanalyysin tarkoituksena ei ole yleistettävyyys, vaan pikemminkin ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2012), mikä on toteutunut tässä tutkielmassa hyvin.

Tutkittaessa ihmisten omia kokemuksia heidän itsekertominaan, tulee huomioida siihen liittyviä rajoitteita tutkimuksen uskottavuuden näkökulmasta. Voidaan esimerkiksi miettiä, kertoivatko haastateltavat osaamisestaan rehellisesti, sillä usein saatetaan kertoa asioista niin kuin niiden halutaan olevan, tai esimerkiksi mahdollistiko haastattelu puhumisen myös ilmiön haastavista puolista. Haastatteluissa on aina keskeistä se, että haastattelija ei lähde johdattelemaan haastateltavien vastauksia tai vastausaikomuksia, vaan antaa heidän vastata kysymyksiin mahdollisimman vapaamuotoisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2012). Haastattelijan tulee ottaa huomioon oma rooli sekä haastattelijana että tutkijana. Tämä on erittäin tärkeä seikka tutkimuksen luotettavuuden osalta (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Uskottavuuden lisäämiseksi pyrin ottamaan haastatteluun mukaan eri aineen ja pitkän työuran omaavia opettajia, jotta saataisiin kerättyä mahdollisimman rikas ja moninainen tutkimusaineisto. Käytin myös aineiston keruussa merkityksellisten kokemusten tekniikkaa, jossa keskitytään nimenomaan opettajien omiin merkityksellisiin oppimiskokemuksiin, mikä vei aineiston laadun lähelle opettajien aitoja tapahtumia.

Oppimisen itsesääätelyä on tutkittu erinäisissä konteksteissa jo vuosikymmenten ajan, ja niiden tutkimisen tarve erityisesti työmaailmassa on vain kasvanut viime vuosien aikana yhteiskunnan tuomien muutoksien ja vaatimusten kasvaessa (ks. Kakkonen, 2016; Auvinen, 2004). Tämän tutkielman vahvuutena voidaan pitää huolellista tutkimusotetta. Lisäksi vahvuutena voidaan pitää tutkittavan ilmiön ajankohtaisuutta oppimisesta työssä ja erityisesti ammattikorkeakoulukontekstissa, jossa viime vuosien aiheuttamat muutokset ovat nostaneet opettajien jatkuvan oppimisen tärkeyden erityiseen asemaan. Tämä avaa kiinnostavan tutkimusalueen, sillä kyseistä ilmiötä ei olla juurikaan ammattikorkeakoulussa aiemmin tarkemmin tutkittu.

Tutkielman tavoitteena oli tunnistaa opettajien merkityksellisiä oppimistilanteita sekä tarkastella, millaisia itse- ja yhteissäätelyn sekä minä- ja ryhmäpystyvyyden piirteitä kyseiset tilanteet sisälsivät. Tämä tutkielma toi erityisesti esille opettajien kollegiaalisen yhteistyön vahvan merkityksen ja kollaboratiivisen oppimisen mahdollisuuden. Tutkielmani tulokset jäsentävät myös tutkittujen ilmiöiden välisiä suhteita ja kuvaavat tarkemmin, millaiset oppimisympäristöt mahdollistavat opettajien oppimista.

Tutkimuksen eettisyys

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti luotettavaa ja hyväksyttävää ja tulokset uskottavia, jos tutkimus on suoritettu tieteellisen käytäntöjen edellyttämällä tavalla (TENK, 2012). Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) määrittelemien hyvien tieteellisten käytäntöjen näkökulmasta.

Tutkielman alussa ja aineistoa kerätessä on olennaista, että tutkimukseen osallistumisen tulee perustua haastateltavien riittävään tietoon. Ennen tutkimustyön aloittamista hain tutkimuskohteelta virallisen tutkimusluvan ja sen jälkeen lähestyin mahdollisia haastateltavia sähköpostitse, jossa esittelin itseni, tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen sekä kerättävän aineiston käyttötarkoituksen. Tämän lisäksi kerroin viestissä aineistonkeruun tapahtuvan haastattelemalla ja että haastattelut nauhoitettaisiin. Lisäksi korostin viestissä haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta ja haastatteluaineiston luotettavaa käsittelyä. Vielä ennen haastattelua nostin eettisen näkökulman esille kirjallisella tutkimuslupa suostumuksella, jonka haastateltavat opettajat allekirjoittivat ennen haastattelun alkua (TENK, 2012).

Anonymiteetti varmistettiin niin, että haastatteluaineisto säilytettiin sellaisessa paikassa, johon muilla kuin minulla tutkijana ei ollut mahdollista päästä. Myös raportoinnissa varmistettiin haastateltavat koodaamalla (koodit H1-H8). Aineistoa raportoidessani ja autenttisia lainauksia valitessani otin pois sellaiset kohdat, joista haastateltava olisi saatettu tunnistaa. Tutkittavien henkilöllisyyden

suojaaminen on tutkimuseettisesti erittäin tärkeä periaate, sillä sitä koskevat eettiset periaatteet pyrkivät sovittamaan yhteen luottamuksellisuuden ja tieteen avoimuuden (TENK, 2012).

Tieteellistä tutkimusta tehdessä on tärkeää, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön toimintatapoja, eli rehellisyyttä, tarkkuutta sekä huolellisuutta jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa (TENK, 2012). Olen suojannut huolellisesti aineiston ja poistanut raportissa esitettävistä lainauksista kaikki tunnistettavat seikat tutkittavien yksityisyyden suojan varmistamiseksi (TENK, 2012). Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt kunnioittamaan muiden tutkijoiden tekemää työtä ja olen viitannut heidän teksteihinsä asianmukaisilla tavoilla, antaen heidän työnsä ja saavutuksilleen selkeän näkyvyyden ja arvostuksen.

Olen ollut myös tietoinen tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta, yksityisyydestä ja vahingoittamisen välttämisestä, mikä on tieteellisen tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaista (TENK, 2012). Kuitenkin kaikki tutkimukseen suostuneet opettajat olivat kiireisestä ajastaan huolimatta, hyvin kiinnostuneita tutkittavasta ilmiöstä ja olivat mielellään mukana tutkimuksessa.

8. 2 Tulokset aikaisemman kirjallisuuden valossa

Aikaisempien tutkimusten valossa on huomattu, että ammattikorkeakoulun opettajien työ on pirstaloitunut ja laajentunut luokkahuoneista osaksi työmaailmaa. Tämä vaatii opettajia tarkastelemaan tarkemmin oman osaamisen kehittymistä alati muuttuvissa tilanteissa (Kakkonen, 2016; Auvinen, 2004; Savonmäki, 2007). Opettajilla tulee olla kyky kehittää omaa osaamistaan jatkuvasti, mikä vaatii opettajien tahtoa ja motivaatiota (Kunnari, 2018; Hiltunen & Lehtinen, 2002). Tämä näkyi tutkimustuloksissa opettajien aitona kiinnostuksena ja sisäisenä motivaationa työtä kohtaan, josta seurasi aktiivinen töiden kontrolloiminen sekä oman osaamisen kehittäminen muuttuvissa tilanteissa. Opettajien ensisijaisia motivaation lähteitä olivat opiskelijat, itsensä kehittäminen sekä tiimityö muiden kollegoiden kanssa. Billettin (2002) mukaan motivaatio ja keskittyminen olennaiseen ovat yksi oppimisen perusta työpaikalla.

8.2.1 Opettajien merkitykselliset oppimiskontekstit

Tutkimustuloksista nousi esille viisi opettajien merkityksellistä oppimiskontekstia, joista ammatillinen yhteisö, *opetustyö*, *informaalit oppimistilanteet* sekä *työelämäraja* nousivat erityisesti esille. Kyseisiä oppimiskonteksteja yhdistivät selkeästi niiden sosiaalinen luonne. Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelivät päivittäin tiimi- ja yhteistyötä vaativissa tilanteissa, jossa heiltä vaadittiin vahvoja vuorovaikutustaitoja, ja kykyä ihmisten yksilölliseen kohtaamiseen. Myös Collin (2007) linjaa kyseistä tutkimustulosta, sillä hänen mukaan vuorovaikutuksella on erityinen asema opettajien oppimisessa. Opettajat työskentelivät erinäisissä hankkeissa ja projekteissa, joissa yhdistyivät usein monen alan asiantuntijuus. Kollegiaalinen yhteistyö näkyi opettajien keskuudessa vastavuoroisuutena, ideoiden jakamisena sekä yhteisinä käsityksinä käsillä olevista työprosesseista. Usein yhteistyö muiden kollegoiden kanssa helpottavat vaativien tilanteiden hallintaa ja erityisesti pystyvyyden tunnetta (Savonmäki, 2007; Auvinen, 2004). Tällöin myös kollegoiden tuki ja osaamisen jakamisen mahdollisuus ovat erittäin tärkeässä roolissa opettajien oppimisessa (Raasumaa, 2010; Auvinen, 2004).

Ammattikorkeakoulun opettajat oppivat paljon *informaaleissa oppimistilanteissa*. Kiire ja muut työt vievät paljon aikaa opettajien arjessa, jolloin formaaleille koulutuksille ei aina löytynyt aikaa ja paikkaa. Informaaleja oppimistilanteita olivat muun muassa kollegoiden kanssa käydyt satunnaiset keskustelut, osaamisen päivittäminen ammattikirjallisuuden avulla sekä uusien asioiden ja toimintatapojen käyttöönotto työtehtävien aikana. Erinäiset ongelman ratkaisua vaativat tehtävät olivat myös merkittäviä informaaleja oppimisen paikkoja opettajien oppimisessa. Collinin (2007) mukaan työssä oppiminen tapahtuu usein asioiden selvittämisen ja ongelman -ratkaisun avulla, jolloin työssä oppiminen on usein informaalia ja kytkeytyy itse työn tekemiseen (Collin, 2005). Näin ollen työssä oppiminen nähdään kontekstisidonnaisena ja sosiaalisesti jaettuna toimintana (Collin, 2005). Myös Kwakman (2003) on saanut samankaltaisia tuloksia tutkimuksessaan, jossa opettajien on havaittu kehittävän omaa osaamistaan lukemalla ammattikirjallisuutta, keskustelemalla kollegoiden kanssa sekä suunnitellessa luentoja yhdessä muiden tiimijäsenten kanssa.

Ammatillinen yhteisö nousi tutkimustulosten valossa hyvin keskeiseksi oppimis-kontekstiksi, ja sisälsi formaalin ja informaalin oppimisympäristön elementtejä. Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelivät opettajatiimeissä, jossa oppi-minen tapahtui työn ohessa tai ongelmatilanteiden esille noustessa. Tämä vaati osakseen myönteistä ilmapiiriä ja yhdenmukaista ymmärrystä kokonaisuuksista ja saavutettavista tavoitteista, joita myös Savonmäen (2007) tutkimustulokset mukailevat. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Pedder, James ja Mac-beath (2005) tutkimuksessaan, jonka mukaan opettajat arvostivat kollegiaalista oppimista ja koulun ulkopuolelta tulevia oppimistapoja.

Tutkimustulosten valossa *opetustyö* oli merkityksellisin oppimiskonteksti opetta-jien työssä. Vaikka ammattikorkeakoulun opettajan työ on yhteiskunnan vaati-musten seurauksena laajentunut ja siirtynyt yhä enemmän työelämäraja-pintaan, paikantuu opettajien työ pitkälti opiskelijoiden opettamiseen ja ohjaamiseen. Tämä näkyi myös tässä tutkielmassa hyvin selkeästi, sillä opettajien oppimisko-kemukset liittyivät suurimmaksi osaksi opetustyyöhön, ja siihen liittyviin tehtäviin. Opetustyö oli hyvin tavoitteellista toimintaa, ja siihen liittyivät opetussuunnitel-mista tulevien vaatimuksien lisäksi vahvasti myös henkilökohtaiset tavoitteet. Tämä näkyi käytännössä omien tietojen ja taitojen aktiivisena päivittämisenä, joita osin säätelivät myös ulkoiset koulutusorganisaatiosta tulevat tekijät. Van Eekelen ja kumppanit (2005) havaitsivat samankaltaisia tuloksia tutkimukses-saan, jonka mukaan opettajat säätelivät oppimistaan sisäisesti ja ulkoisesti. Täl-löin myös opetussuunnitelmien tuomat yleiset tavoitteet määrittivät opettajien tavoitteita ja nostivat esille mahdollisia osaamisen kehittämisen paikkoja.

Korkeakoulutuksen ja työelämän välisten suhteiden on nähty tiivistyvän viime vuosina ammattikorkeakouluissa (ks. Kakkonen, 2016, Auvinen, 2004). Työ-elämän ja ammattikorkeakoulun integroituminen näkyi myös tässä tutkielmassa yhtenä opettajien vahvana oppimiskontekstina. Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelevät miltei päivittäin yhdessä työelämän toimijoiden kanssa ja se oli-kin erittäin merkittävä osaamisen kehittämisen paikka. Vilkan (2005) mukaan oppiminen kulminoituu työmaailmassa yhä enemmän jaetun tiedon hallitsemi-seen ja jakamiseen, jolloin oppimisen paikantuminen sosiaalisiin konteksteihin

ja erilaisiin tiimi- ja yhteistöihin, on erittäin suuressa roolissa työmaailmassa. Hankkeet ja projektit olivat usein yhteistoiminnallisia foorumeita, jossa yhteistyö ja eri alan asiantuntijoiden osaamisrajojen ylitys oli yleistä. Asiantuntijuusrajojen ylittäminen ja ylläpitäminen erinäisissä tiimeissä ja verkostoissa loi ammattikorkeakoulun opettajille erittäin otollisia oman osaamisen ja ammattialan kehittämistä tarjoavia paikkoja. Näin ollen *työelämärajapinta* koettiin uuden oppimisen paikkana, jossa oma osaaminen vietiin usein äärirajoille, vaatien opettajilta vahvaa pystyvyyden tunnetta sekä kehittävää työtettä. Myös Kotilan ja Goren (2008) mukaan ammattikorkeakoulun opettajat työskentelevät monissa asiantuntijatiimeissä, joissa opettajan tulee omata vahva tutkivan ja kehittävän asiantuntijan rooli.

8.2.2 Oppimisen itse- ja yhteissäättely opettajien työssä

Opettajien oppimisen itse- ja yhteissäättelytaidot nousivat tulosten perusteella hyvin vahvasti esille. Opettajat olivat hyvin sisäisesti motivoituneita ja heillä oli aitoa kiinnostusta opetettavia aiheita kohtaan, mikä myös osaltaan edesauttoi opettajien sitoutumista työhön ja sen tekemiseen. Viitalan (2005) mukaan sisäinen motivaatio nähdään yhtenä lähtökohtana aikuisen oppimistarpeelle. Opettajien sisäinen motivaatio ja tahto oppia uusia asioita näkyivät oppimisen itsesäättelyssä selkeiden oppimistavoitteiden asettamisena, erilaisina oppimisstrategioina selviytyä käsillä olevista tehtävistä sekä systemaattisena oman osaamisen reflektointina ja arviointina. Aktiiviselle ja taitavalle oppimiselle on tavanomaista ennakoiva tavoitteiden asettaminen, oppimisen säättely, erilaisten strategioiden käyttö sekä oman oppimisen arviointi (Zimmerman, 2008; Pintrich, 1999). Aikaisemmat tutkimukset osoittavatkin oppimisen olevan tehokkainta työskentelyn ollessa tavoitteellista ja suunnitelmallista sekä yksilön hallinnassa olevaa (Zimmerman, 2008).

Ammattikorkeakoulun opettajien oppimisen itsesäättelytaidot olivat osaltaan hyvin automaattisia toimintatapoja, kytkeytyen itse työn suorittamiseen. Opettajat oppivat siis pääsääntöisesti työtä tekemällä, erinäisten ongelman ratkaisujen ja uusien tilanteiden yhteydessä, jolloin opettajat eivät aina osanneet tunnistaa omaa oppimisprosessiaan, vaan ne saattoivat tapahtua huomaamatta. Tätä tut-

kimustulosta linjaa myös Collinin (2005) tekemä tutkimus, jossa työssä tapahtuva oppiminen nähdään kytkeytyvän vahvasti itse työn tekemiseen, jolloin oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja sosiaalisesti jaettua toimintaa.

Systemaattinen oman toiminnan ja osaamisen reflektointi nähtiin opettajien keskuudessa erittäin keskeisenä oppimisen itsesäätelyn osakomponenttina. Reflektoitvien opettajien onkin todettu suhtautuvan työssään paremmin uusiin ideoihin ja kokeilevan helpommin innovatiivisia opetusmenetelmiä ja kehittävän aktiivisesti omaa työtään (Endedijk & Vermunt, 2013). Itsesäätelyssä oppimisen reflektointi oli enemmän opettajien henkilökohtaisten oppimisprosessien aktiivista arviointia. Sen sijaan yhteissäätelyssä oppimisen reflektointi oli luonteeltaan vuorovaikutuksellista, kehittämisorientoitunutta ja uusiin toimintatapoihin tähtäävää asioiden ja tilanteiden reflektointia. Myös Heikkinen ja Tynjälä (2012) ovat löytäneet samankaltaisia tuloksia tutkimuksessaan, jossa opettajat reflektoinnin kautta kehittivät osaamistaan opiskelijapalautteiden sekä kokeneiden kollegoiden avulla. Opettajat myös kertoivat hyödyntävänsä kurssipalautteita oman työnsä ja osaamisen reflektoinnissa ja arvioimisessa, ja kokivat sen olevan yksi merkittävä osaamisen tunnistamisen mittari sekä omaa pystyvyyttä nostava tekijä. Opetustilanteiden kriittisellä analysoinnilla sekä opetustoiminnan reflektoinnilla on nähty olevan aikaisemman tutkimuksen mukaan myönteinen vaikutus opettajan minäpystyvyyteen (Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis, 2009).

Oppimisen kriittinen reflektointi näkyi siis selkeästi opettajien kuvaamissa oppimistilanteissa, ja se nähdään myös edellytyksenä uuden oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Auvinen, 2004). Aikaisempien tutkimuksien mukaan reflektiivinen asiantuntija, joka pystyy arvioimaan omaa työskentelyään kriittisesti, kykenee muotoilemaan ongelmatilanteita yhä uudelleen, ja pyrkivät tätä kautta viemään osaamistaan äärirajoille (Kolb, 1984). Auvinen (2004) toteaa ettei riitä, että kykenee refleктоimaan vain sitä, miten tekee, vaan opettajien tulisi tiedostaa pikemminkin se miksi tekee niin kuin tekee. Näin ollen opettajien tulisi olla tietoisia omasta toiminnastaan ja sitä ohjaavista tekijöistä, tehden sen näkyväksi myös muille kollegoille (Bandura, 1991).

Ammattikorkeakoulun opettajat työskentelivät paljon erilaisissa tiimeissä ja työelämän verkostoissa, joissa oppimisen yhteissäätelyn eri osakomponentit nousivat selkeästi esille. Opettajatiimit ja asiantuntijaverkostot muodostuivat erilaisesta osaamisesta ja työtaustoista. Tätä osaamistaustojen erilaisuutta ja sen esille nostamista pidettiin opettajien keskuudessa yhteisenä voimavarana ja merkittävänä oppimisen paikkana. Tämän kautta opettajat pystyivät tuomaan oman tietotaidon esille, ja samalla oppia muiden osaamisesta yhteisten projektien ja hankkeiden kautta. Aikaisemmissa asiantuntijakeskusteluissa on viime vuosien aikana korostettu asiantuntijuuden näkemystä enemmänkin yhteisöllisenä prosessina (ks. Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012; Hakkarainen ym. 2004). Kyseisen yhteisöllisen asiantuntijuuden näkemyksen mukaan, tarkoituksena on nähdä ryhmän jäsenet toisiaan täydentävinä yksilöinä, jotka yhdessä tuottavat yhteistä asiantuntijuutta (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012; Hakkarainen ym. 2004; Auvinen, 2004). Tämä näkyi myös selkeästi tässä tutkimuksessa, sillä opettajat kokivat tiimin yhteisen osaamisen olevan avain uusille ideoille ja muutosten mukana pysymisen mahdollistumiselle. Näin ollen ammattikorkeakoulun alati muuttuvaan toimintakulttuuriin ja opettajien uusiin valmiuksiin pystytään vastaamaan parhaiten toimivalla yhteistyöllä, tietoja jakamalla ja toisilta oppimisen avulla (Auvinen, 2004).

Tutkielman tulosten pohjalta voidaan havaita, etteivät opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätelytaidot ole toisiaan erottelevia piirteitä, vaan pikemminkin toisiaan tukevia elementtejä. Opettajat työskentelivät erilaisissa tiimeissä ja työelämäverkostoissa, ja arvioivat niissä omaa osaamista suhteessa käsillä oleviin tehtäviin sekä muihin kollegoihin. Aikaisempien tutkimusten mukaan, opettajien asiantuntijuus nähdään lähtökohtaisesti oman asiantuntijuuden syvenemisenä, mutta myös sen suhteuttamisena opiskelijoiden ja yhteistyökumppaneiden osaamiseen (Hakkarainen, 2005). Myös Järvelän kumppaneiden (2013) mukaan oppimisen yhteissäätely voidaan nähdä tilanteeksi, jossa yhteisöltä tai ryhmältä saatu tuki ohjaa ja kehittää yksilön henkilökohtaista oppimisen säätelyä.

8.2.3 Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyys

Tutkimustulosten perusteella ammattikorkeakoulun opettajilla nähtiin olevan vahva usko omiin kykyihin, mikä näkyi kaikissa opettajien kuvaamissa oppimistilanteissa. Erityisesti opetustyössä opettajat kokivat aikaisempien kokemusten ja verbaalisen palautteen parantavan pystyvyyden tunnetta. Tämä näkyi opettajien innokkuutena päivittää osaamistaan aktiivisesti ja tuoda uusinta tietoa opetettavan alan sen hetkisestä tilanteesta ja osaamisvaatimuksista. Tulos on linjassa myös aikaisempien tutkimusten kanssa, jossa vahvan minäpystyvyyden omaavat opettajat nähtiin innostuneempina opetustyöstä, suunnittelevan opetusta tehokkaammin kuin minäpystyvyydeltään heikommät opettajat (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Carleton, Fitch & Krockover, 2008).

Opettajien vahvalla minäpystyvyydellä voidaan nähdä olevan siis hyvin kauaskantoisia vaikutuksia, sillä opettajien pystyvyyden tunne vaikuttaa osaltaan myös opiskelijoiden menestykseen, ja tätä kautta tulevaisuuden alan ammattilaisten perusosaamiseen. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan minäpystyvyydellä on suuri vaikutus opettamiseen ja tätä kautta opiskelijoiden motivaatioon ja oppimiseen (Skaalvik & Skaalvik 2007). Myös Tschannen-Moran ja Johnson (2011) ovat samaa mieltä opettajien minäpystyvyyden ja opiskelijoiden oppimisen suhteesta. Heidän mukaansa opettaja, joka ei usko pystyvänsä ohjeistamaan opiskelijoita, saattaa panostaa vähemmän opetuksen laatuun, josta voi seurata opiskelijoiden oppimisen tason laskua.

Opettajat kokivat, että heidän oma pystyvytensä pohjautui pitkälti ulkoisiin tekijöihin. Opettajat kertoivat, että heidän pystyvyyden tunnetta korostivat ensisijaisesti opiskelijoilta tulleet kirjalliset ja suulliset palautteet. Toisaalta myös työelämän toimijoiden palautteiden koettiin nostavan pystyvyyden tunnetta. Banduran (1995) mukaan kollegoiden ja tiimin antama verbaalinen rohkaisu ja kannustus on yksi merkittävä tapa voimistaa yksilön minäpystyvyyttä.

Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakoulun opettajien vahva pystyvyys näkyi tarttumisena haastaviin tehtäviin erinäisten hankkeiden ja projektien kautta. Opettajat uskoivat selviytyvänsä tilanteista oman osaamisen turvin ja kokivat myös

ympärillä olevan tiimin auttavan esiin nousevissa ongelmatilanteissa, ja parantavan opettajien omaa pystyvyyden tunnetta. Opettajien korkean ryhmäpystyvyyden on nähty olevan yhteydessä opettajan henkilökohtaiseen opettajapystyvyyteen, ja se vaikuttaa myös ryhmään kokonaisuutena sekä sen kykyyn kohdata tulevia haasteita (Klassen, Tze, Betts & Gordon 2010; Goddard, 2001).

Opettajien ryhmäpystyvyys nousi opettajien keskuudessa esille erinäisissä tiimi- ja yhteistyötä vaativissa tilanteissa. Opettajat kokivat tiimityön erittäin tärkeäksi ammattikorkeakoulun kiireisessä toimintaympäristössä. Erityisesti esille nostettiin yhteisen osaamisen tuominen kaikkien tiimin jäsenten keskuuteen, joka edesauttoi pääsyä eteenpäin hankalimmistakin tilanteista. Tämä havainto on samansuuntainen Kunnarin (2018) tutkimustulosten kanssa. Kunnarin (2018) mukaan ammattikorkeakoulun opettajien vahvan luottamuksen yhteiseen kykyyn vastata eteen tuleviin haasteisiin, nähdään lisäävän tiimien ryhmäpystyvyyttä ja muutoksessa selviämistä. Tämä tulos korostaa entisestään opettajien kollegiaaliseen työmalliin siirtymistä ja siihen liittyviä uusia vaatimuksia, joihin vastaaminen ei ole enää mahdollista ilman toimivaa yhteis- ja tiimityötä (Auvinen, 2006).

8.2.4 Opettajien oppimisen itse- ja yhteissäätely sekä minä- ja ryhmäpystyvyys merkityksellisissä oppimistilanteissa

Tutkielman tulosten viimeinen osa-alue koostui oppimisen säätelyn ja pystyvyyden piirteiden yhteisestä tarkastelusta opettajien kuvaamissa merkityksellisissä oppimiskonteksteissa. Oppimisen säätely ja pystyvyys kytkeytyivät toisiinsa eri tavoilla oppimiskontekstista riippuen.

Opettajien oppimiskontekstit paikantuivat erinäisiin työprosesseihin, joihin liittyi vahvasti oppimisen säätelyn ja pystyvyyden eri piirteitä. Oppimisen säätelyä tapahtui usein samanaikaisesti itse- ja yhteissäätelyn osa-alueilla. Opettajien yhdessä käydyt keskustelut ammatillisessa yhteisössä ja työelämärajapinnassa saivat aikaan sekä itse- että yhteisreflektointia. Tämä auttoi opettajia tuomaan esille oman osaamisen ja sen arvioimisen mahdollisuuden, mikä auttoi selvittämään vaikeaksi tuntuja asioita, ja ylittämään opettajien osaamisen rajoja.

Tiimien tuoman keskusteluareenan kautta opettajat pystyivät kyseenalaistamaan omaa osaamistaan ja jäsentämään kehittämiskohteita. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu selville, että ryhmän jäsenten aiempi tietämys ja jaetut positiiviset tuntemukset edistävät ryhmän sitoutumista ja ovat tätä kautta liitettävissä korkean tason yhteissäätelyn (Volet, Summers & Thurman, 2009).

On kuitenkin hyvä tuoda esille, että tiimissä tapahtuva yhteissäätely ei ole pelkästään itsesäätelyn mahdollistaja, vaan se paikantuu myös monimutkaisten ongelmien ratkaisuun sekä uuden tiedon luomiseen yhdessä muiden alan toimijoiden ja kollegoiden kanssa (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012; Häkkinen & Arvaja, 1999). Näin ollen kaikki opettajien oppimisen itsesäätelyn osakomponentit, tavoitteiden asettamisesta oppimisen reflektointiin, tapahtuivat osaltaan yhteisöllisesti koko ryhmän toimesta, jossa yksilön omat henkilökohtaiset oppimistavoitteet integroituvat ryhmän toimintaan ja yhteisölliseen oppimiseen (Järvenoja, Volet & Järvelä, 2012). Myös Järvelän ja kumppaneiden (2013) mukaan oppimisen yhteissäätely voidaan nähdä tilanteeksi, jossa yhteisöltä saatu tuki ohjaa ja kehittää yksilön oppimisen itsesäätelytaitoja.

Opettajien minä- ja ryhmäpystyvyys esiintyi kaikissa opettajien kuvaamissa merkityksellisissä oppimistilanteissa. Pystyvyyden tunne ja siihen liittyvät tekijät nähtiin opettajien tavoitteellisen oppimisen perustana. Opettajat nimittäin työskentelivät usein haastavissa tilanteissa, joista selviämiseen tarvittiin vahvaa pystyvyyden tunnetta ja pystyvyyden tunteen nostavia tekijöitä. Erityisesti opettajien aikaisemmat kokemukset ja opiskelijoilta saadut palautteet lisäsivät opettajien pystyvyyden tunnetta ja edesauttoivat opettajia kehittämään omaa osaamista ja oman oppimisen kontrollointia. Tulokset ovat linjassa myös Pajareksen (2008) ja Banduran (1977) tutkimuksen kanssa, jossa pystyvyys nähdään edellytyksenä yksilön oppimisen säätelylle.

Ryhmäpystyvyys liittyi selkeästi opettajien käsityksiin siitä, miten opettajatiimit pystyivät kohtaamaan haastavat tilanteet ja asiat yhteisen ponnisteluiden avulla. Tämä näkyi erityisesti ammatillisissa yhteisössä ja työelämärajapinnassa. Opettajat kokivat, että pystyivät jakamaan vastuuta ja ideoita yhdessä kollegoiden kanssa, mikä edesauttoi yhteisiin tavoitteisiin pääsyä sekä parantamaan opiske-

lijoiden menestymistä opinnoissa. Tätä tulosta linjaa myös Banduran (1977) ja Kunnarin (2018) tutkimukset, jossa korkea ryhmäpystyvyys nähdään lisäävän tiimin pystyvyyttä suoriutua eteen tulevista haasteista. Aikaisempien tutkimusten valossa ryhmäpystyvyyden on nähty olevan myös yhteydessä koulun akateemiseen ilmapiiriin sekä opiskelijoiden menestymiseen opinnoissa (Goddard, 2001).

8.2.5 Tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja jatkotutkimusehdotuksia

Opettajien jatkuvan oppimisen vaade ja asiantuntijuuden kehittyminen on välttämätöntä nykyisessä ammattikorkeakoulussa, eivätkä opettajien osaamisvaatimukset tule vähenemään tulevaisuudessa (ks. Luukkainen, 2019; Kakkonen, 2016; Tiilikkala, 2004; Auvinen, 2004). Tämän vuoksi opettajien osaamista, ja sen kehittämistä on tärkeä tutkia myös jatkossa. Tämän tutkielman tarkoituksena oli tuoda esille ammattikorkeakoulun opettajien merkityksellisiä oppimistilanteita ja erityisesti sitä, millaisia oppimisen säätelyn ja pystyvyyden piirteitä oppimistilanteisiin liittyi. Tutkielman tulokset avasivat kiinnostavalla tavalla opettajien merkityksellisiä oppimisen paikkoja ja niissä tapahtuvaa oppimista. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää jatkossa ammattikorkeakoulun opettajien osaamisen kehittämisessä, täydennyskoulutuksissa sekä opettajien oman oppimisen tiedostamisessa.

Tulosten valossa näytti siltä, että opettajien oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin, missä itse konkreettinen työ tapahtuu. Tämän vuoksi jatkossa tulee erityisesti kiinnittää huomiota opettajien merkityksellisiin oppimisympäristöihin ja niiden hyödyntämiseen. Tutkimustulosten mukaan, opettajien oppimista tukivat sosiaaliset oppimistilanteet, kuten ammatillinen yhteisö, informaaliset oppimistilanteet sekä työelämäraja- ja työn ohelle, esimerkiksi integroimalla formaalin ja informaalin oppimisympäristön elementtejä. Erityisen tärkeää olisi rakentaa vaihtuvia tiimejä, jossa erilaiset osaamisaustat edesauttaisivat opettajien uuden oppimista (ks. Sydänmaanlakka, 2002). Otalan (2000) mukaan oppiva organisaatio vaatii sellaisen yhteisön, jonka toimintakulttuuri mahdollistaa keskenään

erilaisten ihmisten yhteistyön, pystyäkseen saavuttamaan innovatiivisen ja opipivan yhteisön.

Ammattikorkeakoulun opetuksen paikantuessa yhä enemmän työmaailmaan erinäisten hankkeiden ja projektien osalta, voisi oppimisympäristöjä viedä konkreettisemmin osaksi yrityksiä. Tällöin opettajat pääsisivät olemaan opiskelijoiden tapaan myös oppijan roolissa, ja kehittämään omaa osaamistaan työn ohessa. Opettajien kuvaaman kiireen ja työn pirstaloitumisen koettiin osaltaan heikentävän oppimisen säätelyä ja pystyvyyden tunnetta. Osaltaan he ovat vastuissa opetuksesta, osaltaan tutkimus- ja kehittämistyö projekteista, ja osaltaan oman kompetenssinsa kehittämisestä. Näin ollen ammattikorkeakoulun opettajien tulee olla sekä oman alan substanssiosaajia että projektitoiminnan osaavia ammattilaisia. Tämä korostaa opettajan roolia pedagogina sekä tutkivana ja kehittäjänä asiantuntijana (Kotila & Mäki, 2006). Näin ollen opetuksen vieminen yritysmaailmaan auttaisi selkeyttämään opettajien laaja-alaista työnkuvaa, mikä avaisi myös opettajille merkityksellisiä oppimisen paikkoja, lisäten myös toimivaa oppimisen yhteissäätelyä.

Ammattikorkeakoulun opettajien kuvauksissa näkyi selkeästi itseohjautuva ja kehittävä työote, mikä näkyi opettajien aitona kiinnostuksena alaa kohtaan ja haluna kehittää omaa osaamista. On erittäin tärkeää tiedostaa, että opettajien itseohjautuvuus ja aktiivisuus ovat avain opettajien jatkuvalle oppimiselle ja ammattikorkeakoulun kehittymiselle. Tällöin opettajien oppimiselle tulisi antaa erityinen paikka ja aika nykyisessä ammattikorkeakoulussa.

On kuitenkin huomioitava, että opettajat ovat yksilöitä, ja kaikki opettajat eivät omaa itseohjautuvaa ja kehittävää työtettä, mikä saattaa aiheuttaa osalle opettajista painetta ja työn kuormittumista. On selvää, että uusiin toimintatapoihin siirtyminen ja niiden omaksuminen vaativat muutosta toiminnan tasolla, mutta ennen kaikkea myös työhön asennoitumisena. Uusien toimintatapojen käyttöönotto tapahtuu usein yksilöillä eri tahtiin ja saattaa aiheuttaa haasteita uusien toimintatapojen käyttöönotossa (Laakkonen, 1999). Opettajien erilaisuus ja erilaiset toimintatavat nousivat esille myös tässä tutkielmassa, mikä on yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe. Jatkossa tulisikin kiinnittää enemmän huomiota opet-

tajien asenteiden ja oppimisen väliseen suhteeseen. Tämä voisi auttaa rakentamaan sellaisia tiimejä, joissa mahdollistuisi eri koulutusalojen ylittämistä, joka hyvin toteutuessaan mahdollistaisi uusia innovatiivisia ideoita.

Kaiken kaikkiaan tutkimani ilmiö on tällä hetkellä ajankohtainen ja erittäin tärkeä myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna. Opettajuus ammattikorkeakoulussa on muuttunut opiskelijälähtöiseksi, ja sen myötä myös opettajan roolit ja osaamisvaatimukset ovat muuttuneet merkittäväällä tavalla (Kakkonen, 2016). Tulokset osoittivat, että ammattikorkeakoulun opettajien perinteinen opettajan rooli on muuttunut ohjaajan rooliin, jolloin opettajat toimivat opetuksen ohessa myös asiantuntijayhteisön jäsenenä ja erityisesti vaikuttajana työelämärajanpinnassa. Tämä tarkoittaa sitä, että ammattikorkeakoulun opettajilla on erityinen rooli myös yhteiskunnan ja työelämän kehittäjänä (ks. Kakkonen, 2016; Ballet & Kelchtermans & Loughran 2006). Opettajuuden muutosta ei voida siis kokonaan katsoa erillisenä omana muutoksena, vaan se tulee nähdä osana suurempaa yhteiskunnallista muutosta, jossa ammatillisella opettajalla on hyvin keskeinen rooli (Ballet & Kelchtermans & Loughran 2006).

On selvää, ettei ammattikorkeakoulun opettajien osaamisvaatimukset tule vähenemään tulevaisuudessa, ja tämän vuoksi opettajien kasvavat osaamistarpeet tulee ottaa jatkossa huomioon entistä tarkemmin (Luukkainen, 2019; Käyhkö, 2008). Opettajien peruskoulutus ei riitä kattamaan opettajien osaamisvaatimuksia, vaan ammatillisen osaamisen kehittäminen vaatii suunnitelmallista panostusta koko työuran ajan (Luukkainen, 2019; Hiltunen & Lehtinen, 2002). Ammattikorkeakoulujen tulevaisuus riippuu siis osaltaan paljon myös opettajien jatkuvasta osaamisen kehitymisestä ja erityisesti opettajien halusta innostua päivittäin uusista mahdollisuuksista kehittää omaa osaamistaan muutoksien äärellä (Luukkainen, 2019; Kunnari, 2018; Käyhkö, 2008). Tällöin myös työolosuhteiden tulisi tukea ja mahdollistaa opettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen, ja antaa resursseja sekä mahdollistaa opettajien motivoiminen jatkuvaan oppimiseen (Sydänmaanlakka, 2002). Näin ollen tutkielmani keskittyminen opettajien oppimiseen, ja heidän kuvaamiin merkityksellisiin oppimiskonteksteihin on ollut tarkoituksenmukaista ja tärkeää.

Tämän tutkimusprosessin lähestyessä loppua on mielekästä palata vielä siihen, mitä kaikkea tämä prosessi on pitänyt sisällään, ja miten se on vaikuttanut minuun tutkijana. Pro gradu -tutkielma -prosessini sai alkunsa syyskuussa 2018. Ammattikorkeakoulun opettajuus ilmiönä ei ollut minulle ennestään tuttu alue, mikä aiheutti aluksi haasteita kokonaisuuden hahmottamisessa. Tutkittava ilmiö, oppimisen säätely ja pystyvyys ovat hyvin laaja-alaisia, ja niitä on tutkittu monissa eri konteksteissa. Tämä asetti alussa aiheen rajaamiselle tiettyjä haasteita. Lisäksi ilmiöiden välisiä suhteita ammattikorkeakoulukontekstissa ei ole juurikaan tutkittu. Tämä loi osakseen tutkimusprosessiin epämukavuuden sietämistä ja ennen kaikkea oman mukavuusalueen ulkopuolelle heittäytymistä. Haasteista huolimatta tutkimuksen tekeminen kokonaisuudessaan on ollut minulle tutkimustyön harjoittelemista ja oman tutkijaidentiteetin kehittämistä. Tutkimani ilmiö on osoittautunut matkan varrella erittäin mielenkiintoiseksi, ja oman tietoisuuden kasvaessa kiinnostuksen palo aihetta kohtaan on kasvanut kasvamistaan. Oppiminen tutkimuskenttänä ja erityisesti oppiminen työssä, on ollut minulle erittäin opettavainen sekä omaa oppimistani tukeva prosessi, josta tulen ammentamaan paljon tulevaisuuden työmaailmassa.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO; Vantaa: Hansaprint.
- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Student teachers' key learning experiences- mapping the steps for becoming a professional teacher. *International Journal of Higher Education* 4(1), 151-162.
- Al-Harthy, I.S., & Was, C.A. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation. A Path Analysis. *International Journal of Education* 2 (1: E2), 1-15. doi: <https://doi.org/10.5296/ije.v2i1.357>
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). Kummi 11. *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Auvinen, P. (2004). Ammatillisen käytännön toistajista monipuolisiksi aluekehittäjiksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* no 100. Saatavissa: http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/auvinen_aluekehittajaksi/auvinen.pdf [viitattu 20.11.2018]
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload. Primary teacher's experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150-1157. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.012
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond Intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. Teoksessa: Vasta, R (toim.), *Annals of child development* (s. 1-60). Greenwich CT, JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Billet, S., Smith, R., & Barker, M. (2005). Understanding work, learning and remaking of cultural practices', *Studies in Continuing Education* 27 (3), 37-219.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: *Participation and continuity at work* *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67.
- Boekaerts M & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding balance between learning goals and ego-protective goals. Teoksessa Boekaerts M, Pintrich, PR & Zeider, M (toim.), *Handbook of self-regulation*. San Diego CA, Academic press, 417-447. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50042-1>

- Bong, M. (2006). Asking the right question. How confident are you that you could successfully perform these tasks? Teoksessa F. Pajares & T. Urdan, (toim.), *Self-efficacy beliefs in adolescents*, 287-305. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R., Kuhl, P., Schwartz, D., Bell, P., & Meltzoff, A. (2006). Learning theories and education: toward a decade of synergy. Teoksessa P. A. Alexander & P.H. Winne (toim.), *Handbook of Educational Psychology. Second edition*. New York: Routledge (s.209-240). Saatavissa <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190628/document> [viitattu 14.10.2018]
- Butler, D.L. (2003). Self-regulation and collaborative learning in teachers' professional development, 1206-1220. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009> [viitattu 20.4.2019]
- Carleton, L.E., Fitch, J.C., & Krockover, G.H. (2008). An In-Service Teacher Education Program's Effect on teacher Efficacy and attitudes. *The Educational Forum* 72(1), 46-62. doi: [10.1080/00131720701603628](https://doi.org/10.1080/00131720701603628)
- Collin, K. (2005). Experience and shared Practice. Design Engineers' Learning at work. Jyväskylä Studies in Education, *Psychology and Social Research* 261. Väitöskirja.
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Etäpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s.198-215). Helsinki: Wsoy.
- Collin, K. (2009). Asiantuntijaksi oppiminen, ammatillisen identiteetin kehittyminen ja moniammatillinen työ. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://koppa.jyu.fi/kurssit/65050/luento/luentokaijacollin> [viitattu 18.11.2018]
- Cort, P., Härkönen, A., & Volmari, K. (2004). PROFF- Professionalisation of VET teachers for the future. *Cebefob Panorama Series*; 104. Luxemburg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Darling-Hammond, L. (1997). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey Bass.
- Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema*, 22(2), 299-305. Saatavissa: <http://www.psicothema.com/PDF/3730.pdf> [viitattu 10.4.2019]
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus* (s.133 – 156). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Endedijk, M. D., & Vermunt, J. D. (2013). Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 56-65. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.10.001>

- Engeström, Y. (2006). Kaksikäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B2/2006. Helsinki. Kansanterveyslaitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Teaching and Learning Instructional Science* 26 (1-2), 65-79. Saatavissa: <https://www.jstor.org/stable/23371265> [viitattu 14.2.2019]
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology* 74 (4), 569-582.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction* 22(6), 401-412. doi: [10.1016/j.learninstruc.2012.03.003](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003)
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated and socially shared regulation of learning. Teoksessa B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 65-84). New York, NY: Routledge.
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation and socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record* 113 (6), 240-264. Saatavissa: <https://pdfs.semanticscholar.org/4011/795f863481799a52c4ea92209fba304de99f.pdf> [viitattu 21.12.2018]
- Hakkarainen, K. (2005). *Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä*. Puheenvuoro Osaaminen murroksessa -Työelämälähtöisen osaamisen tunnistaminen. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/material/HakkarainenEsitelma2005a.pdf> [viitattu 23.2.2019]
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070500392433>
- Heikkinen, H.L.T., & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen ja koon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s.17-25). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helakorpi, S. (2005). *Työn taidot- Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä*. HAMK. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2/2005. Hämeenlinna.

- Helakorpi, S. (2006). *Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen*. Hämeen ammattikorkeakoulun. Ammatillisen opettaja-korkeakoulun julkaisuja 4/2006
- Heller, S.S., Boothe, A., Keyes, A., Nagle, G., Sidell, M., & Rice, J. (2011). Implementation of a mental health consultation model and its impact on early childhood teachers' efficacy and competence. *Infant Mental Health Journal*, 32(2), 143-164.
- Hiltunen, T., & Lehtinen, E. (2002). Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesääätely. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s.157-176). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, Paula. (2004). *"Tutki ja kirjoita"*, 10. uudistettu painos, Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Honka, J., Lampinen, L., & Vertanen, I. (2000). Kohti opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. *Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERPRO) selvitys 10*. Saatavissa: <https://docplayer.fi/246417-Kohti-uutta-opettajuutta-toisen-asteen-ammattillisessa-koulutuksessa.html> [viitattu 12.10.2018]
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus -suuntia tulevaan*. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2> [viitattu 5.3.2019]
- Häkkinen, P., & Arvaja, M. (1999). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Etäpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Koulutuksen ja työelämän näkökulmia* (s.206-221). WSOY.
- Innola, M., & Mikkola, A. (2014). Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.). *Opettajat Suomessa 2013 - Läraa i Finland 2013 - koulutuksen seurantaraportti 2014:8*. Tampere: Opetushallitus / Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Saatavissa: <https://docplayer.fi/107891-Opettajat-suomessa-2013.html> [viitattu 15.11.2018]
- Jurasate-Harison, E., & Rex, L. (2010). School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., & Hadwin, A. F. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286.
- Järvenoja, H., Volet, S., & Järvelä, S. (2012). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of regulation process. *Educational Psychology*, 33 (1), 1-28. doi:10.1080/01443410.2012.742334

- Kakkonen, M-L. (2016). *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa*. Vapaamuotoisia- free-form publications 77. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-588-563-0> [viitattu 18.11.2018]
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Cordon, K.A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009. Sings of progress or unfulfilled promise) *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Koivisto, T., Koivunen, S., Korpela, V., Kortelainen, I., Korvenranta, T., & Pakarinen, R. (2015). *Ammatillisen opettajan työn tulevaisuus vuonna 2025*. Kehittämistyö. Ammatillinen opettajankoulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/98085/Koivisto_Koivunen_Kortelainen_Korvenranta_Pakarinen.pdf?sequence=2 [viitattu 1.12.2018]
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning and Development* (s. 21-38). Case Western Reserve. University. New Jersey.
- Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesääätely ilmentyminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa* (s. 10-48.). Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae rerum socialium. Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526210940.pdf> [viitattu 3.5.2019]
- Kotila H., & Gore K., (2008). *The changing role of the teacher: education in the University of Applied Sciences*. In *Haaga Helia Publication Series*. Discussions 4/2008, HAAGA-HELIA University of Applied Sciences. Saatavissa: [URN:NBN:fi:amk-2015061113154](http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015061113154) [viitattu 20.7.2019]
- Kotila, H., & Mäki, K. (2006). Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa* (s. 11-25). Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Edita Publishing Oy.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating Preservice Teachers' Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 161–175.doi: 10.1037/a0013101
- Kunnari, I. (2018). Teachers changing higher education: From coping with change to embracing change. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 34. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4551-2> [viitattu 10.8.2019]
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers` participation in previous professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149-170. <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6466675/Kwakman03factors.pdf>
- Laakkonen, R. (2003). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Kotila, H. (toim.). *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (s.273-284). Helsinki: Edita.
- Lauriala, (2000). Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professioita*. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA-säätiö, 88-97.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- Leinonen, A. M. (2008). *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Acta Universitas Tampereensis 1325. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67869/978-951-44-7360-9.pdf?sequence=1> [viitattu 8.4.2019]
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). The Role of Self-Efficacy in Health Self-Regulation. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (s.137-152). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Tampere.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus-Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Acta Universitatis Tampereensis 086. Tampere University Press. Tampere.
- Luukkainen, O. (2019). Opettajan elinikäinen oppiminen- onko sitä, ja mitä se tarkoittaa? *Blogikirjoitus, opetusalan Ammattijärjestö*. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/opettajan-elinikainen-oppiminen--onko-sita-ja-mita-se-tarκοittaa/> [viitattu 1.8.2019]
- Manning, B.H., & Payne, B.D. (1993). A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 361-370. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90003-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90003-Y)
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education* 43(1), 58-68. doi: 10.1016/j.tate.2014.05.004
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen (toim.), *Uudenlaisia maistereita*, (ss.189-218). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen*. Saatavissa: https://minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/rakenteellinen_kehittäminen/ [viitattu 20.11.2018]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opettajakoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34. Saatavilla: <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehittamisen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia> [viitattu 10.1.2019]
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, (2018). *Ammattikorkeakoulu-uudistuksen arviointi*. Loppuraportti. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161050/okm32.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [viitattu 5.11.2018]
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. (2015). *Ehdotus ammattikorkeakoulujen rahoitusmalliksi 2015 alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön ryhmämuistioita ja

- selvityksiä 2015:18. Saatavissa:
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75159/tr18.pdf> [viitattu 23.11.2018]
- Otala, L. (2000). *Oppimisen etu –kilpailukykyä muutoksessa*. Porvoo: WSOY.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self- efficacy. Saatavissa:
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. [viitattu 14.5.2019]
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications* (s.111-139). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Partanen, A. (2011). "Kyllä minä tästä selviän." Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Saatavilla:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27071/978-951-39-4273-1.pdf> [viitattu 12.4.2019]
- Pedder, D., James, M., & Macbeath, J. (2005). How teachers` value and practice professional learning. *Research Papers in Education*, 20(3), 209-243. doi: 10.1080/02671520500192985
- Perry N.E. (1998). Young children`s self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology* 90(4), 715-729. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Education Research* 31(2), 459-470. Saatavissa:
<https://pdfs.semanticscholar.org/c70b/c7142920b1ea74f16e14e0defe40ba4846c5.pdf> [viitattu 2.6.2019]
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts M, Pintrich PR & Zeider M (toim.). *Handbook of self-regulation* (s.451-502) New York Academic Press. Saatavissa:
<https://pdfs.semanticscholar.org/b919/d6fa3028ab0130eca9029a60779928306bfa.pdf> [viitattu 14.4.2019]
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4). In Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated. Learning Components of Classroom Academic Performance (s. 33–39). *Journal of Educational Psychology*, 82 (1).
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO: Hansaprint.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning. A review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (3), 269-286. doi: <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>

- Pylväs, L., Nokelainen, P., Rintala, H. (2018). *Ammatillinen asiantuntijuus. Osahanke 6: Tulevaisuuden työelämä ja työssä tapahtuva oppiminen yliopisto*. Taidot työhön-tutkimus-seminaari. Tampereen teknillinen yliopisto & Tampereen yliopisto. Saatavissa: http://www.taidottyohon.fi/sites/taidottyohon.fi/files/Ammatillinen_asiantuntijuus.pdf [viitattu 15.11.2018]
- Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [viitattu 20.7.2019]
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, (106)9, 1825-1853. doi: [10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x)
- Randi, J., & Zeichner, K.M. (2004). New visions of Teacher professional development. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 189-227.
- Randi, J., Corno, L., & Johnson, E. (2011). Transitioning from college classroom to teaching career: Self-regulation in prospective teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, (126), 89-98. doi: [10.12691/education-5-11-10](https://doi.org/10.12691/education-5-11-10)
- Rauhala, P. (2004). Perinteisestä opettajasta tietoyhteiskunnan kansankynttiläksi. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 6(4).
- Reijonen M., Kaljonen P., Mannila M., & Heiskanen E. (2014). *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa: opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään*. In: AATOS-artikkelit 17, Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavissa: [URN:ISBN:978-952-6690-60-5](https://www.isbn.fi/urn:isbn:978-952-6690-60-5) [viitattu 10.4.2019]
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In *a Handbook of research on Teaching* (s. 905-947). *American Educational Research Association*. Virginia Richardson. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/285213391_Teacher_Change [viitattu 5.5.2019]
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, T-L., & Vuorisalo, S. (2008). *Ammatillisen opettajan rooli muutosten myllyryksessä*. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20132/jamk_1235737287_3.pdf?sequence=1 [viitattu 8.11.2019]
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning Research and Practice*, volume 2, 44-63. doi: [10.1080/23735082.2015.1081395](https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395)
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropolitiinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s.631-649). San Diego, CA, US: Academic Press. Saatavissa: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50048-2> [viitattu 12.3.2019]
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.). *Handbook of Motivation at school*. NY: Routledge. Saatavissa: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF> [viitattu 18.11.2018]
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611-625. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Sydänmaanlakka, P. (2002). *An Intelligent Organization*. Integrating Performance, Competence and Knowledge Management. Capstone. London. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (2), 209–229.
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13296/9513917215.pdf?sequence=1> [viitattu 24.11.2018]
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London; New York: Routledge.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauseräilyjen käsitteleminen Suomessa.
- Tynjälä, P. (1991). *Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Kasvatus 22, 387–398.
- Tynjälä, P. (2000). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190. doi: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1381368>
- Van Eekelen, I.M., Boshuize, H.P.A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-Regulation in Higher Education Teacher Learning. *Teacher in Higher Education* (50), 447-471. doi:10.1007/s10734-004-6362-0

- Vermunt, J.D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280. doi:10.1016/S0959-4752(98)00028-0
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. (2005). Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Inforviestintä Oy.
- Vilkka, H. 2005. *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Winne, P.H., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. In Hacker DJ, Dunlosky J & Graesser AC (toim.), *Metacognition in educational theory and practice. The Educational Psychology Series XIV* (s. 227-300). Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-Level Co-regulation in collaborative Learning: How Does It Emerge and how Is it Sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.001>
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215-226. doi:10.1080/00461520903213584
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist* 38(4), 189-205.
- Wood, R. (2005). New frontiers for self-regulation research in I/O psychology. *Applied Psychology: An International Review* 54(2), 192-198. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00203.x>
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H.A. (2009). Teacher's self-efficacy beliefs. Teoksessa K.R Wentzel & A. Wigfield (toim.), *Handbook of motivation at school*, 627-653. NY: Routledge.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 81-91. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (toim.), *Handbook of self-regulation* (s.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2), 64-79. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

- Zimmerman, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Teoksessa Zimmerman, BJ & Schunk DH (toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s.49-63). New York, Routledge.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 36-46. New York, NY. Routledge. doi: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315697048.ch3>
- Zimmerman, B-J. (1986). Special issue on self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology* 11(4), 305-427.
- Zimmerman, BJ. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. Teoksessa: K. Naders Ericsson, Neil Charness, Paul J. Feltovich, & Robert R. Hoffman (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s.705-719). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B-J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. Teoksessa J.E. Davidson & R.J. Sternberg (toim.), *The Nature of Problem solving* (s. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B-J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of motoric skill. The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 60-75. doi:10.1080/10413209608406308

Liitteet

Liite 1. Saatekirje

Hei!

Lähestyn sinua pro gradu -haastattelupyynnön merkeissä.

Olen yleisen ja aikuiskasvatustieteen opiskelija Helsingin yliopistosta ja työstän tällä hetkellä opintoihin liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tarkoitukseni on tutkia ammattikorkeakoulun opettajien itse- ja yhteissääätelytaitoja opettajan moninaisessa työssä. Tarkastelen millaista osaamista ja taitoja työssäsi vaaditaan, sekä millaisia muutoksia opettajan työ on kokenut viime vuosien aikana. Laajempaa viitekehystäni reunustaa ammattikorkeakoulu- uudistuksen tuomat muutokset ja ennen kaikkea muutokset opettajan työnkuvassa.

Toivon, että sinulla olisi mahdollisuus osallistua haastatteluun. Jos olet halukas osallistumaan haastatteluun, niin ilmoitanko sinulle sopivia ajankohtia, niin sovitaan haastattelu aika aikataulusi pohjalta. Haastattelun tulisi varata aikaa noin 40 minuuttia. Ohessa on myös haastattelu-runko, josta näet haastattelun rakennetta ja kysymyksiä ilmiöiden tiimoilta.

Haastatteluja käytetään ainoastaan pro gradu -työtäni varten ja niistä poistetaan kaikki tunnistetiedot. Itseni lisäksi haastatteluaineistoa tarkastelevat ainoastaan ohjaajani. Aineistoa tullaan käsittelemään täysin luottamuksellisesti eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimuksessa.

Mikäli sinulla herää kysymyksiä haastatteluun tai tutkimukseeni liittyen, vastaan niihin mielelläni.

Ystävällisin terveisin,
Henna Heikkinen

Liite 2.Haastattelurunko

Haastattelussa olen kiinnostunut kuulemaan, mitä sinä ammattikorkeakoulun opettajana ajattele työstäsi. Millaista työsi on, millaisia muutoksia siinä on tapahtunut ja millaista osaamista ja taitoja tarvitset työssäsi.

Toivon, että mietit omaa uraasi opetustehtävissä ammattikorkeakoulussa ja siellä tapahtuneita merkityksellisiä tilanteita, tapahtumia, kokemuksia ja henkilöitä, jotka ovat olleet sinulle tärkeitä erityisesti ammattikorkeakoulun viime vuosien muutosvaiheessa. Kuvaa työtäsi visuaalisesti, joko janan tai kaavion avulla. Tarkoitus on merkitä janaan/kaavioon sinulle merkityksellisiä asioita, tapahtumia tai käännekohtia, jotka ovat vaikuttaneet työhösi opettajana sekä opettajan työn muutokseen. Voit halutessasi valmistautua haastatteluun lyhyesti ja pohtia näitä seikkoja etukäteen.

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Aineistoa käsittelee vain tutkielman tekijä sekä ohjaajat. Tutkielma raportoidaan anonymisti, jolloin haastateltavia tai kohdeorganisaatiota ei tulla tunnistamaan.

Taustatiedot:

- Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajan työssä?
- Millainen aikaisempi työtaustasi on?
- Mikä sai sinut kiinnostumaan opettajan työstä?

Oppimisen itsesäätely

- Millaiset asiat motivoivat sinua opettajan työtehtävissä? Miksi?
- Asetatko tavoitteita omalle työllesi? Pystytkö yleensä saavuttamaan tavoitteesi?
- Palaatko yleensä asioihin, joita et mielestäsi osannut tai jotka olisit halunnut tehdä toisin?
- Miten suunnittelet ja organisoit työtehtäviäsi?
- Onko työsi/työtapasi muuttuneet ammattikorkeakoulu-uudistuksen jälkeen? Miten?
- Miten suhtaudut onnistumisiin ja epäonnistumisiin työssäsi?
- Miten hallitset omaa ajankäyttöäsi omassa työssäsi? Pystytkö yleensä aikataulussa?
- Oletko yrittänyt kehittää omaa osaamistasi? Miten?

Oppimisen yhteissäätely

- Millainen merkitys kollegoilla on sinulle työssäsi?
- Työskenteletkö mieluiten yksin vai ryhmässä/tiimissä? Miksi?
- Koetko, että tiimilläsi on yhteiset tavoitteet ja päämäärä, vai onko niissä kenties eroavaisuuksia tiimin jäsenten välillä?
- Minkälaista yhteistyö ja kommunikointi on tiimin/ kollegojen välillä?
- Miten kuvailisit rooleja tiimin sisällä?
- Koetko oppivasi uusia asioita tiimin jäseniltäsi? Millaisia?
- Miten kollegat ovat auttaneet sinua opettajan työhön liittyvissä asioissa? Jos eivät, voisitko heiltä enemmän apua?
- Onko työkollegoilla ollut merkitystä oman asiantuntijuutesi/osaamisen kehittämiseen?

Minäpystyvyys

- Miten koet pärjääväsi opettajan työssä?
- Millaisilla keinoilla selviydyt haastavista tilanteista?
- Onko oma luottamuksesi omaan pärjäämiseesi muuttunut?
- Millaista osaamista opettajan työ edellyttää sinulta?
- Mitkä asiat lisäävät pystyvyyden tunnettasi opettajan työssä?
- Mitkä asiat heikentävät pystyvyyden tunnettasi opettajan työssä?
- Koetko pystyväsi tekemään työsi sinulle asetettujen vaatimusten mukaisesti? (esim. opetussuunnitelma)

Lopuksi

- Mitä muuta haluaisit kertoa/ tai onko sinulla jotain lisättävää aikaisempiin asioihin?

Tukevat kysymykset läpi koko haastattelun:

- Mitkä tapahtumat ovat olleet merkityksellisiä opettajana kehittymisen, opettajan työn muutoksen kannalta? Miksi?
- Mitä tapahtui, voisitko kertoa hieman lisää tapahtumasta? Ketä tapahtumassa oli mukana, miten se vaikutti sinuun/työhösi?
- Jos mietit kyseistä kokemusta, niin onko sillä ollut vaikutusta opetukseesi/työhösi opettajana, oletko alkanut sen myötä tekemään asioita eri tavalla? Millaisia ajatuksia se herätti?

Liite 3. Tutkimuslupa

Haastattelussa olen kiinnostunut kuulemaan, mitä sinä ammattikorkeakoulunopettajana ajattelet työstäsi- Millaista työsi on, millaisia muutoksia siinä on tapahtunut ja millaista osaamista ja taitoja tarvitset työssäsi. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia itse- ja yhteissääätelytaitoja ammattikorkeakoulu opettajat tarvitsevat työssään. lisäksi miten minäpystyvyyden tunne tukee itse- ja yhteissääätelytaitoja. Tarkastelen itse- ja yhteissääätelytaitojen esiintymistä opettajien näkökulmasta katsottuna.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelut nauhoitetaan ääninauhalla, jonka jälkeen haastattelu puretaan tekstitiedostoksi. Haastatteluaineistoa käsitellään ainoastaan pro Gradu -työtäni varten ja niistä poistetaan kaikki mahdolliset tunnistetiedot. Haastatteluaineistoa tarkastelevat itseni lisäksi gradu ohjaajani ja näin ollen haastateltavien henkilöllisyys ei tule kenenkään muun tietoon. Haastatteluaineistoa käsitellään täysin luottamuksellisesti, eivätkä haastateltavat ole tunnistettavissa tutkimusraportista.

Sinulla on mahdollisuus keskeyttää osallistumisesi tutkimukseen missä tilanteessa tahansa. Mikäli päätät osallistua tutkimukseen, pyydän sinua allekirjoittamaan tämän lomakkeen, jolla valtuutat aineiston käytön tutkimustarkoituksessa. Halutessasi voit esittää minulle kysymyksiä tutkimukseeni liittyen, milloin tahansa.

Ystävällisin terveisin

xxx

Olen saanut tietoa kyseisestä tutkimuksesta. Minulle on tarjottu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, ja niihin on vastattu selkeästi ja asianmukaisesti. Annan suostumukseni tutkimukseen osallistumiselle.

NIMI _____

ALLEKIRJOITUS _____

PÄIVÄMÄÄRÄ _____

